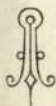
PROF. SAVERIO DE DOMINICIS
DELL'UNIVERSITÀ DI PAVIA

# *La Scienza Comparata dell'Educazione*

## Storia della Pedagogia

MILANO
GIUSEPPE DAMIANO - EDITORE
*Via Lazzaro Palazzi, 21* — Telef. 31-16
1913

CAPITOLO PRIMO.

# Pedagogia e Storia della Pedagogia.

*Sociologia pedagogica* e sua importanza per le discipline pedagogiche. — Come senza la *Sociologia pedagogica* manchi al pedagogista l'orientazione sociale per i suoi studi. — *Sociologia pedagogica* e *Antropologia pedagogica* e necessità per il pedagogista dello studio scientifico dell'educando. — Manchevolezze dello schema metafisico tradizionale che pone a fondamento delle discipline pedagogiche l'Etica e la Psicologia. — Ciò che si apprende per l'educazione e la scuola dall'*Antropologia pedagogica*. — Necessità dello studio degli ambienti educativi e della *Vita interna delle scuole* e aspetti sotto i quali vanno studiati. — Necessità, per completare la cultura pedagogica, della Storia della Pedagogia. — Cause speciali che oggi alimentano il genio della ricerca in questi studi. — Indirizzo notiziario, frammentario e del tutto superficiale nella Storia della Pedagogia. — Come siffatte storie della Pedagogia siano senza significato per i cultori delle scienze sociali, senza valore per i pedagogisti e per gl'insegnanti. — Idea di coloro che vorrebbero oggi derivare un sistema pedagogico dalla Storia della Pedagogia. — Il perchè di questo eclettismo pedagogico e errori che contiene. — Posizione razionale e scientifica della Storia della Pedagogia nel campo delle discipline pedagogiche. — Importanza della Storia della Pedagogia come complemento delle dottrine pedagogiche e suoi uffici. — Valore di questo indirizzo storico per i cultori delle scienze sociali, per i pedagogisti e per gl'insegnanti. — Storie speciali della Pedagogia e monografie pedagogiche in questo indirizzo. — Criteri per l'organamento della Storia della Pedagogia e campo delle sue ricerche.

Il fatto educativo ha caratteri suoi proprii e si distingue da qualsiasi altro fatto della vita sociale. Nella vita della società come vi ha un'evoluzione relativa ai tipi sociali dell'etica, del diritto, della ricchezza, dell'arte e della scienza, vi ha del pari un'evoluzione educativa in corrispondenza di detti tipi e sempre reciproca influenza de' fatti sociali risguardanti l'uomo adulto su i fatti educativi e di questi su quelli.

Quanto qui accenniamo, largamente discorremmo nella *Sociologia Pedagogica,* e determinammo altresì quale in ordine al nostro tipo sociale dev'essere l'educazione. A nostro avviso, senza la *Sociologia Pedagogica,* senza lo studio sociale della

educazione manca alle discipline pedagogiche uno dei loro principalissimi fondamenti. Come orientarsi scientificamente nelle discipline pedagogiche, senza conoscere la parte che ha la funzione educativa nella vita sociale? senza rilevare come siffatta funzione si modifica e prende atteggiamenti diversi da questo a quel tipo sociale? Come orientarsi scientificamente nelle discipline pedagogiche, ignorando ciò che son chiamate ad essere, nel nostro tipo sociale di uguagliamento umano, la educazione e la scuola? Quali rapporti, educazione e scuola devono avere con la famiglia? Quali rapporti, educazione e scuola, con le confessioni religiose? Quali rapporti, educazione e scuola, con lo Stato? Come orientarsi scientificamente nelle discipline pedagogiche senza aver determinato quale cultura deve essere messa a fondamento della nostra educazione e delle nostre scuole? Quale organizzazione scolastica si addice alla nostra società? Quali principii fondamentali, nel nostro tipo sociale, devono informare l'amministrazione delle scuole e il diritto sanitario scolastico? Di quali istituzioni sussidiarie e integrative abbisognano le scuole per rendere più socialmente efficace l'opera loro? Senza determinare quale deve essere oggi il diritto finanziario scolastico? Or queste ed altre questioni, che pur legano la pedagogia alle scienze sociali e che ci mostrano tutta l'importanza oggi acquistata dalle discipline pedagogiche, non è possibile trattare, non è possibile discutere senza sociologia pedagogica

La sociologia pedagogica orienta, in ordine alla vita sociale del passato e di oggi, il pedagogista; essa gli fa comprendere il perchè delle diverse esigenze educative; essa gli mostra tutto il processo sociale dell'educazione, formando, delle dottrine sociali intorno alla educazione, un tutto razionale e organico. Il pedagogista che non conosce la formazione sociale dell'educazione, che non ne vede il processo e il perchè essa assunse e assume atteggiamenti diversi da tipo a tipo sociale, non può intendere la natura della vita educativa del

suo tempo e i principii che devono informarla. Tal pedagogista, anche colto, non ha vera preparazione scientifica; non può assurgere colla sua mente a sistema, non può comprendere i problemi sociali dell'educazione. Senza Sociologia pedagogica e adottando il meschino schema metafisico che alla pedagogia bastino per fondamento l'Etica e la Psicologia, la pedagogia rimane, quasi tutta, fuori dell'ambiente della nostra cultura.

Ma non è la sola Sociologia pedagogica necessaria al pedagogista.

Se l'educazione è un bisogno e una funzione sociale, questo bisogno e questa funzione sociale risguardano la generazione adolescente.

Di qui la necessità di studiare l'educando, la necessità dell'*Antropologia pedagogica*. Diciamo antropologia e non psicologia, perchè il fatto psichico è per l'educazione non fatto a sè, ma fatto dell'organismo umano; diciamo antropologia pedagogica e non psicologia pedagogica, perchè occorre lo studio di tutte le manifestazioni dell'educando nei periodi della sua formazione e del suo sviluppo.

Ebbene, a ben rifletterci, è anche di questo studio dell'educando che grandemente abbisogna il pedagogista, perchè la sua cultura riesca scientificamente organata intorno al soggetto dell'educazione. Sociologia pedagogica e antropologia pedagogica sono quindi discipline fondamentali nell'organamento della pedagogia. D'altra parte, con la Sociologia pedagogica, il pedagogista, mentre svolge argomenti proprii, partecipa alla cultura delle scienze sociali; coll'antropologia pedagogica, egli, mentre acquista conoscenza dell'educando, partecipa alla cultura biologica e psicologica. Che è oggi un pedagogista tutto assorbito in questioni metafisiche di etica e in questioni psicologiche e ideologiche di *appercezione*, di *sintesi*, di *analisi* e di *metodica formale?* Il mondo non si accorge della sua esistenza che per il pedantismo che quasi sempre ispira e diffonde intorno a sè.

Alla pedagogia, scientificamente organata, sono del pari oggi necessarie e la *Sociologia pedagogica* e l'*Antropologia pedagogica*. Con l'antropologia pedagogica noi acquistiamo conoscenza della formazione e dello sviluppo dell'educando nelle varie età, ne' vari suoi periodi e per rispetto a tutte le sue manifestazioni; noi impariamo a conoscerlo, e sempre in ordine all'educazione e a' problemi educativi, in tutte le sue attività fisiologiche e psichiche; impariamo a distinguere gli educandi normali dagli anormali; e, meglio ancora, coll'antropologia pedagogica, movendo dalla considerazione di ciò che manca all'uomo formato e adulto, impariamo ciò che poteva esser fatto dall'educazione e dalle scuole e che non fu fatto. Per l'Antropologia pedagogica la generazione adolescente è studiata in ordine alle tendenze ereditarie, al carattere nazionale, alle indoli, ai temperamenti, alle differenze tipiche e tassinomiche che gli educandi presentano nelle varie età; con tali studi il pedagogista si emancipa da vuoti schemi e da considerazioni superficiali intorno al sesso, alle vocazioni e via dicendo. Breve: l'antropologia pedagogica ricompone ad unità di metodo e ad organismo di sistema tutte le dottrine educative che pongono capo alla conoscenza dell'educando.

Ma la Pedagogia non può esser solo studio sociale della educazione e solo studio antropologico dell'educando. L'educazione non è solo teoria generale: è azione, processo, fattività.

Di qui, per ben organare le discipline pedagogiche, la necessità di studiare gli ambienti educativi in ordine all'opera dell'educazione, e di studiare, fra gli ambienti educativi, la vita interna delle scuole. Studiare, io voglio dire, gli ambienti educativi e la vita interna delle scuole per renderli più efficaci mediante una tecnica razionale e scientifica.

E perciò, guidati da tali intendimenti, noi facemmo seguire alla *Sociologia pedagogica* e all'*Antropologia pedago-*

*gica*, lo studio della *Vita interna delle scuole*, e legammo alla vita interna delle scuole lo studio di tutti gli altri ambienti educativi, che hanno nelle scuole il loro maggiore sviluppo e il loro coronamento. Se colla sociologia pedagogica e coll'antropologia pedagogica eravamo nel campo di considerazioni prevalentemente teoriche, con lo studio degli ambienti educativi e con lo studio della vita interna delle scuole ci siamo portati invece nel campo della pratica e della tecnica; ma di una pratica e di una tecnica sempre confortate da esperienza e da principii scientifici.

A noi è sembrato questo il modo più razionale, più semplice e più compiuto per organare le dottrine che hanno riferimento all'educazione e alle scuole. E l'organizzazione delle dottrine pedagogiche sia concernenti la vita sociale sia l'educando o gli ambienti educativi e le scuole, svolgemmo con metodo comparativo, perchè ogni parte dell'enciclopedia pedagogica riescisse sempre chiara e ben trattata.

Ma la pedagogia non è scienza d'oggi; essa ha un passato, ha una storia, e la trattazione nostra sarebbe incompiuta, se si arrestasse alla sola sociologia pedagogica, all'antropologia pedagogica, agli ambienti educativi e alla vita interna delle scuole, e nulla dicesse della storia dell'educazione e della pedagogia.

D'altra parte l'importanza che oggi ha acquistato nei popoli civili tutto ciò che ha riferimento all'educazione; il genio della cultura nostra che non si ferma al presente, ma cerca il passato; la facilità stessa con cui oggi può esser messa insieme molta erudizione su questo o quell'argomento; queste ed altre cause hanno già stimolato e dato incremento anche a questa parte della pedagogia, alla sua storia. Essa anzi è coltivata con interessamento singolare in tutti i popoli civili e in singole monografie e come storia della pedagogia di questo o quel popolo e come storia generale della Pedagogia.

Ma se ciò è vero, è vero altresì che alcuni coltivano oggi

la storia della pedagogia a solo scopo di sodisfare la curiosità, solo per sapere, cioè, che cosa si è pensato da questo o quell'autore, che cosa si è fatto da questo o quel popolo o dai popoli tutti per l'educazione e per la pedagogia. E siffatta curiosità li porta a spigolare particolari, a tessere lunghe biografie, a registrare titoli di opere spesso insignificanti; e, nel miglior de' casi, tutto questo lavoro si riduce quasi sempre a lavoro di diligente e paziente erudizione.

Ebbene, diciamolo subito, anche tali lavori meritano considerazione; non si possiede una disciplina ignorando del tutto ciò che la risguarda nel suo passato. Se non che, a nostro avviso, questa cultura notiziaria e frammentaria poca efficacia può avere per la scienza e per l'arte dell'educazione. Certo essa è migliore dell'ignoranza storica, ma ha poca o nessuna virtù scientifica per ben chiarire idee pedagogiche, metodi pedagogici, sistemi pedagogici. D'ordinario chi scrive di questo o quell'autore per sola curiosità, lo vede quasi sempre secondo il suo temperamento, i suoi gusti, e perciò, quasi sempre, non lo vede bene. D'ordinario chi scrive la storia erudita dell'educazione di questo o quel popolo, spesso ingrandisce cose di proporzioni modeste, più spesso ancora porta nella ricerca storica boria nazionale e pregiudizi. Si aggiunga che queste monografie, queste storie speciali o generali che siano, in luogo di chiarire questioni fondamentali della scienza, non riescono che a ingombrare la memoria, a pesare su la memoria. Nessun filo conduttore, nessuna idea è fatta scaturire dai fatti e posta a guida de' fatti. Si racconta quasi sempre per raccontare, si espone per esporre, si dice per dire. Or, quale significato possono avere per la mente pensante le cose che così si espongono o che si narrano? Nessuno: manca l'interesse, manca la scienza e il pensiero della scienza e tutto si riduce a notizie, le quali, talora, più che rendere interessante la pedagogia, la rendono incresciosa e vuota. Tutte queste curiosità storiche sono d'ordinario legate al famoso

schema di educazione *fisica*, *intellettuale* e *morale*, schema copiato dalla vecchia filosofia divisa in Fisica, Dialettica ed Etica; esse non valgono punto nè a dare nè un'idea organica del movimento storico della pedagogia, nè a mostrare le relazioni storiche dei fatti educativi con altri fatti, nè a rilevare i problemi proprii e odierni della pedagogia.

Monografie pedagogiche, storie speciali e generali della pedagogia di questo genere ve ne sono oggi parecchie e in Italia e fuori. A me pare però che esse non possano giovare gran fatto nè ai cultori delle scienze sociali, nè ai cultori della pedagogia, nè agli educatori e ai maestri.

E davvero, che può farsene un cultore delle scienze sociali, io voglio dire un cultore dell'etica, del diritto, dell'economia, della storia della civiltà o di altra disciplina qualsiasi di carattere sociale, di queste monografie o di queste storie della pedagogia? Per nulla è fatto rilevare il rapporto tra l'ideale etico colla vita e le dottrine educative; per nulla è fatto rilevare il rapporto dell'educazione colla struttura sociale, col diritto, colla ricchezza e via dicendo. Nessun cultore di scienze sociali può sentire il bisogno di consultare tali storie; e la pedagogia, che pure è una scienza sociale, s'isola, nella cultura, fin nella sua trattazione storica.

E anche il pedagogista non può raccogliere frutto notevole da tali lavori. Quale che sia il sistema pedagogico che egli professi, questi lavori storici di erudizione biografica e bibliografica, questi lavori storici di cognizioni sconnesse non gli giovano punto nè per dare un migliore ordinamento e una maggiore verificazione alle sue dottrine, nè per una più completa visione critica de' suoi metodi. Questi lavori storici non giovano di più a lui, di quello che giovino all'astronomo d'oggi le cognizioni astronomiche dei caldei, dei babilonesi, degli egiziani. Tali storie nulla chiariscono: sono storie fatte per far la storia, storie senza organizzazione logica, senza metodo, senza scopi dottrinali e scientifici.

E queste storie parmi che non possano esser di giovamento neanche all'educatore e all'insegnante. Nessun educatore, nessun maestro può trovare in esse ciò che vale a nutrire la sua vocazione, ciò che può essere di guida alla sua arte. È tutto un sapere languido, un sapere vago che esse riflettono nella sua mente e nella sua coscienza. Al più, al più, l'educatore o l'insegnante vi apprende cose che, anche ignorate, non avrebbero per nulla variata la sua capacità, i suoi accorgimenti, la sua professione.

Per fortuna tutte le storie della pedagogia, tutti i lavori storici monografici su la storia della pedagogia non sono oggi lavori notiziari, frammentari, ispirati e governati da sole curiosità. Accanto a questa tendenza che dà alla storia della pedagogia l'aria di *cronaca*, ve ne ha altra. Alcuni trattano oggi la storia della pedagogia con intendimenti di derivare da essa il sistema pedagogico, i criteri o almeno qualche criterio direttivo per formare la scienza dell'educazione.

Con tali autori siamo, in verità, in qualche cosa di meglio; per essi la storia della pedagogia è, dirò così, quasi la via o lo strumento per la formazione stessa delle discipline pedagogiche e delle loro applicazioni. In Italia il compianto Siciliani, prima di altri, concepiva così la storia della pedagogia: fuori d'Italia si sono scritte e si scrivono storie di questo genere e con siffatte pretese confessate o sottintese.

È questo un eclettismo pedagogico, e non è difficile l'argomentare il perchè del favore che oggi incontra.

In tutti i tempi e in tutte le discipline, quando, pel rinnovato ambiente di cultura, manca in alcuni la lena della ricerca, la virtù delle analisi, delle sintesi e dell'alto concepire, sorge il bisogno di spigolare questa o quella scienza nello studio del suo passato, della sua storia. Si aggiunga che il rinnovamento delle discipline pedagogiche mediante le scienze ha disorientato i pedagogisti della teologia e della metafisica. Di qui l'appello di molti di essi alla storia, di qui il loro rivolgersi alla ricerca storica, all'eclettismo storico.

E sta bene.

Ma a che si può approdare con questo indirizzo storico per rispetto alla costituzione delle discipline pedagogiche? Che può valere una ricerca storica fatta con intenti di ricavare da essa la pedagogia, di ricavare da essa tutto un sistema pedagogico?

È ovvio: questo indirizzo nella storia della pedagogia suppone la pedagogia già formata e che basti ricercarla nella sua storia. Ma quale scienza si può dire formata? Formata la pedagogia e nel suo passato, se il passato non aveva i nostri bisogni educativi? E come poi formare senza criteri, senza metodo discusso e prestabilito, senza completa visione dell'oggetto di una scienza, come formare colla sola sua storia una scienza?

Nessuna scienza può venir fuori dalla sua storia: la scienza è organizzazione logica di verità, è sistema, è metodo, e questa organizzazione logica di verità, questo sistema, questo metodo non può essere che lavoro di menti che oggettivamente guardano e scrutano e meditano le cose nelle loro molteplici attinenze. La storia di qualsiasi scienza, e anche quella della pedagogia, prende significato e valore dal sistema scientifico già formato, ma non lo forma. Chi potrebbe proporsi di formare l'attuale sistema delle verità biologiche colla storia dell'anatomia, della fisiologia, della botanica o della zoologia? Certo senza progressi fatti nelle scienze biologiche, non ci sarebbe l'attuale concepimento biologico; ma le due funzioni, la funzione narrativa e informativa e la concettuale e teorica, son diverse. Oggi, colla storia dell'etica o del diritto, nessuno potrebbe formare l'attuale concetto dell'etica o del diritto. Se l'etica e il diritto d'oggi ci fossero già stati nella storia, non si sarebbero cercati, non sarebbero più argomento di studio.

Talchè, se questo indirizzo nella trattazione della storia della pedagogia è migliore di quello, per cui la storia della Pedagogia era semplice curiosità o cronaca, anche esso riesce irrazionale, riesce oscuro, confuso. Si aggiunga che con questo

indirizzo di eclettismo ricostruttivo si scambiano facilmente le nostre simpatie del momento con criteri obiettivi e razionali; si scambiano le predilezioni per questo o quel sistema, per metodi indiscussi; si scambiano verità discusse e sempre discutibili, per dottrine indiscutibili. L'eclettismo non ha fatto mai buona prova in nessuna disciplina nè come dottrina, nè come ricerca storica. Come dottrina esso si risolve in presupposti e affermazioni gratuite, come ricerca storica fa spesso dire alla storia quello che giammai avrebbe detto, se altrimenti interrogata.

E perciò anche quest'indirizzo nella storia della pedagogia non può riescire a nulla di veramente ragionevole ed efficace; anche con esso siamo sempre in vedute subiettive di questo o di quello autore, siamo sempre ad ammirare questa o quella dottrina senza fatti ben discussi, senza processo logico, senza dimostrazione. Dirò anzi che la storia della pedagogia come introduzione alle discipline pedagogiche, come metodo e strumento per formare la pedagogia, prova spesso un'insufficente preparazione alla pedagogia, una gran confusione per rispetto alle dottrine pedagogiche, o anche l'incapacità a discutere, per sè, un ordinamento razionale delle dottrine stesse.

Quale dunque, a nostro avviso, la posizione della storia della Pedagogia nel campo delle discipline pedagogiche?

La storia della pedagogia non può essere trattata se non fermato e svolto il concetto dottrinale della pedagogia in ordine alla vita sociale dell'educazione, all'educando e all'attuazione tècnica del processo educativo. Ripeto qui quello che scrivevo nella *Sociologia Pedagogica* (1). La storia della pedagogia sembra cosa facile, se ci si ferma a notizie o a considerazioni esteriori, ma è cosa ben seria e difficile, se deve essere compresa nella sua intima natura e nella ragione dei

(1) *Scienza Comparata dell'Educazione* — Sociologia Pedagogica — Renzo Streglio, Torino.

suoi vari sviluppi e atteggiamenti. Quale senso razionale e scientifico si può avere della pedagogia, guardandola prima e senz'altro nella sua storia? Se un senso razionale e scientifico vi si trova, egli è che noi rifacciamo la storia col concetto razionale e scientifico che avevamo della pedagogia; e non è quindi la storia che ci prepara al concetto razionale e scientifico che vogliamo verificare o trovar verificato nella storia. Intendendo per storia della pedagogia più cose: il modo come fu praticato, valutato e compreso da vari popoli il fatto dell'educazione; la storia delle dottrine che mirarono a migliorare o ad allargare la pratica educativa; la storia degli istituti educativi e di cultura, sorti e svoltisi in ragione dei bisogni delle varie epoche; intendendo tutto codesto per storia della pedagogia, non si può inaugurare con essa una trattazione pedagogica. Troppe cose occorrono prima. Occorre saper ravvisare e distinguere il fatto dell'educazione nell'insieme dei fatti della vita e della società: saperlo vedere ne' suoi nessi col movimento sociale e della cultura: saper vedere la natura e le esigenze dell'educando e le applicazioni delle leggi dello sviluppo che a lui devono essere fatte. Senza di ciò, la storia si presenta come caos di quisquilie, o, pretendendo di elevarla a materia ordinata, è invece verificazione di un concetto presupposto e a priori, che noi ci diamo l'aria di far emergere dai fatti. È solo il concetto filosofico e scientifico ben chiarito e ben determinato, che rende possibile il chiaro e fecondo apprezzamento dei fatti storici, anche nel campo pedagogico. La storia, prima della dottrina, è spesso confusione; la storia, prima della dottrina, è spesso sotterfugio per giustificare o pretendere di giustificare coi fatti storici quello che non sappiamo verificare e discutere altrimenti. È la scienza che interpreta il concetto storico, non il concetto storico che forma la scienza. Come giudicare la storia della pedagogia senza l'idea chiara e matura della pedagogia? Come giudicare la costituzione di questo o quell'ordinamento scolastico senza

l'idea di quello che deve essere la scuola? Come apprezzare il sorgere e il rendersi complessi degl'istituti di educazione e di cultura, senza idea intorno allo svolgersi della cultura e degl'istituti educativi? Porre la storia di una scienza prima del concetto della scienza, è porre i piedi dove deve essere il capo; è sconvolgere i legami e i criteri più profondi e sicuri di qualsiasi studio. Che sarebbero nelle nostre università, la medicina, la botanica, la zoologia, l'economia politica e via dicendo, se, nella loro trattazione, si dovesse cominciare dalla storia? Non si formerebbero nè medici, nè botanici, nè zoologi, nè economisti; con siffatto ordinamento un ammasso di bibliografie e di notizielle prenderebbe il posto di un vero e reale sapere, e ne verrebbe fuori un dogmatismo o una superficialità mentale, senza critica, senza valore e senza importanza di sorta. Io penso che più si sottometterà il concetto storico della pedagogia al concetto organico e razionale delle dottrine pedagogiche, meno avremo dilettantismo in questi studi, e meglio sarà interpretato ed apprezzato il fatto stesso della storia della pedagogia. La facilità e le attrattive che presenta la storia della pedagogia come introduzione alle discipline pedagogiche, è una facilità apparente; sono attrattive da cui bisogna guardarsi, se davvero queste discipline si vogliono studiare in modo serio, sereno e comprensivo.

È troppo chiaro: per noi la storia della pedagogia non può esser che il complemento della cultura pedagogica e uno de' metodi o lo strumento per meglio comprendere il processo dell'educazione e le sue dottrine. Solo intesa così, poi, parmi che abbia importanza e per molte scienze e per chi coltiva la pedagogia e per i maestri e gl'insegnanti.

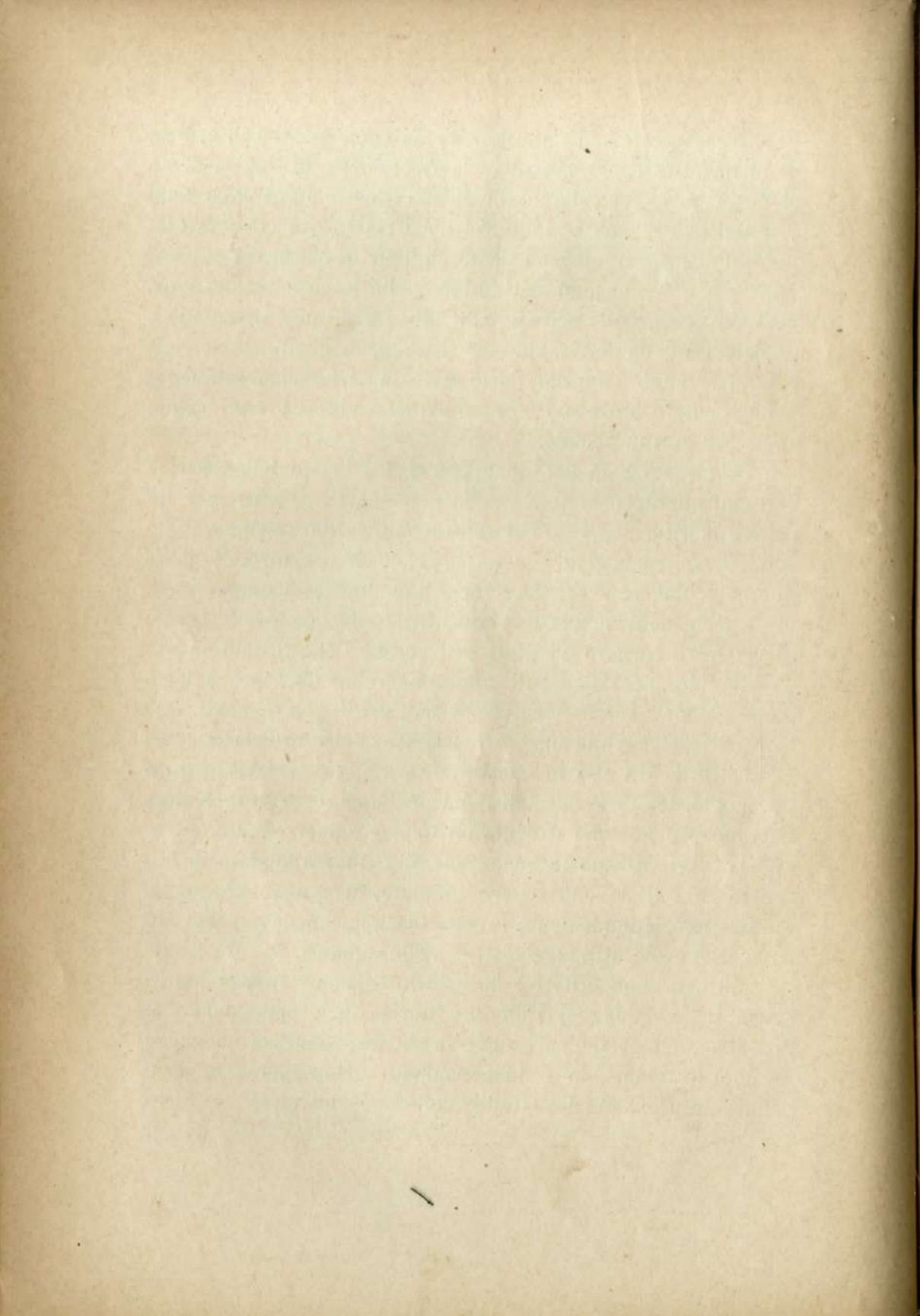
Invero, quale scienza sociale potrebbe fare a meno della Storia della Pedagogia così trattata? Il cultore dell'etica troverà nella storia della pedagogia, così trattata, ciò che si faceva nel passato mediante l'educazione e gli istituti educativi per preparare alla vita e agli ideali della vita. L'economista

può argomentare dalla storia dell'educazione e dalla diffusione di alcune istituzioni educative la ricchezza e la sua distribuzione in un popolo; il giurista vi può trovare un capitolo della vita del diritto; talchè la storia della pedagogia così trattata può far sentire il bisogno di un capitale di cultura di cui non può fare a meno qualsiasi cultore delle scienze sociali. Anzi nessuna storia delle scienze e della cultura può prescindere dalla storia della pedagogia così trattata, in quanto le scienze o le arti vanno a formar parte delle materie d'insegnamento nelle scuole e mostrano con ciò l'importanza da esse acquistate per la vita sociale.

Pel pedagogista poi, quale che sia l'indirizzo delle dottrine che egli abbracci, la storia della pedagogia così trattata è un campo di critica, un vero laboratorio per meditare e riprovare le sue idee. Il pedagogista è messo in grado da tale storia di distinguere facilmente verità da errori; di facilmente distinguere ciò che è permanente nell'ordine educativo e ciò che è evanescente; di vedere il sorgere d'istituti e il perchè del loro incremento o della loro sparizione; di comprendere le dottrine pedagogiche ne' loro aspetti varî. Per i maestri e gl'insegnanti, tale storia è quasi la guida alla coscienza piena della loro professione.

Dirò ancora che su questa cultura storica generale della pedagogia, le storie speciali della pedagogia stessa e le monografie pedagogiche trovano un nuovo campo e un nuovo indirizzo: vi trovano le linee generali e un ben fondato spirito critico da cui devono essere animate, in guisa che anche questa parte complementare delle discipline pedagogiche può esser giovevole ai pedagogisti e agl'insegnanti.

Ma con quali criteri è necessario organare questa nuova storia della Pedagogia? Questa storia della pedagogia che non si assolve in sole curiosità o in notizie sconnesse e neanche in uno irragionevole e indeterminato eclettismo? Quale il campo proprio de' suoi studi e delle sue ricerche?

---

CAPITOLO II.

## Criteri per l'organamento scientifico della Storia della Pedagogia e argomenti fondamentali su cui deve volgere.

Il fatto dell'educazione come criterio per razionalmente organare la Storia della pedagogia — La storia dell'uomo e dell'umanità rispetto alla Storia della pedagogia. — Le razze e gli ambienti nella Storia della pedagogia. — L'evoluzione della famiglia e la Storia della pedagogia. — La vita etica e morale dei popoli e la Storia della pedagogia. — La struttura della società e la Storia della pedagogia. — La ricchezza, la divisione del lavoro e la Storia della pedagogia. — L'evoluzione del diritto, la legislazione e la Storia della pedagogia. — La vita politica e la Storia della pedagogia. — I progressi della cultura, delle arti e della tecnica e la Storia della pedagogia. — Come, solo rilevando queste principali attinenze, può essere inteso e compreso il sistema educativo di un popolo e il suo sviluppo. — Campo di ricerche speciali proprie della Storia della pedagogia, e distinzione fondamentale fra educazione sociale e ambientale ed educazione diretta e organata di cultura. — Costumi educativi e istituzioni educative di ambiente. — Istituzioni educative di ambiente per gli adolescenti o comuni agli adolescenti e agli adulti. — Importanza dell'educazione ambientale ne' vari popoli. — Lo studio delle scuole in ordine al governo, alle materie d'insegnamento, al piano didattico, ai metodi, alla tecnica, ai mezzi ausiliari d'insegnamento e alla letteratura scolatica. — Lo studio delle scuole in ordine al loro ordinamento sanitario, amministrativo e finanziario. — Lo studio delle dottrine pedagogiche rispetto alla educazione e alle scuole nel tempo in cui sorsero. — Lo studio dell'azione sociale delle scuole. — Come la Storia della pedagogia così concepita richieda, per essere ordinatamente trattata, una partizione.

Definita la posizione della storia della pedagogia nell'organamento delle discipline pedagogiche, fa ora mestieri di indicare i criteri come trattarla e gli argomenti principali su cui essa deve volgere. Verremo così chiarendo il disegno di questa storia che per tante ragioni vorrebbe essere diversa da molte di quelle fatte finora.

Ebbene, primo criterio per organare razionalmente la storia della pedagogia ci par questo: aver presente ciò che è il fatto educativo e come esso si configuri e si svolga. Chi

non vede bene il fatto o l'oggetto di cui una scienza si occupa, chi non lo segue e non lo comprende, non può farne la storia.

Noi sappiamo dalla *Sociologia Pedagogica* ciò che è il fatto dell'educazione ne' suoi aspetti generalissimi, sia nel mondo biologico, sia nel mondo sociale. È esso fatto di naturale profonda e necessaria solidarietà fra adulti e piccini, tra forti e deboli, tra esseri formati ed esseri in formazione per preparare i piccini, i deboli e gli esseri in formazione alla vita della specie. L'educazione quindi, nella sua espressione più generale, è cura e tutela per allevamento, cura, tutela e ammaestramento per preparare a vita indipendente.

Ma se questa, ne' tratti più generali, è l'educazione, la storia dell'educazione ha il suo primo capitolo nella storia dell'animalità, e specie dell'animalità superiore; e l'educazione umana ci si mostra quale processo fondamentale comune coll'educazione animale. La tutela per i piccini e l'amore per essi è comune all'uomo e all'animale; all'uomo e agli animali che vivono associati è comune la tutela de' piccoli da parte della collettività.

Ma l'uomo, sappiamo altresì dalla *Sociologia Pedagogica*, sorpassa l'animale, e nel fatto educativo si rispecchiano attributi suoi e tutti suoi. Per la qual cosa il fatto educativo diventa fatto umano, fatto storico, fatto vario nelle sue manifestazioni, fatto che continuamente si arricchisce di contenuto suo proprio; e si specificano nell'uomo, in ordine alla sua educazione, finalità diverse, mezzi educativi diversi, processi diversi relativi alla struttura e alla vita sociale e ai suoi progressi.

Or tutto ciò chiaramente mostra che la storia dell'educazione e della pedagogia non può esser fatta prescindendo del tutto dalla storia dell'uomo, dalla storia della sua civiltà e della sua cultura; e che solo quando la storia dell'educazione e della pedagogia potrà, con procedimenti logici e sommari,

essere inquadrata nella storia dell'uomo e della sua civiltà e cultura, la storia della pedagogia potrà assumere un'organizzazione scientifica. La storia dell'uomo, della sua civiltà e della sua cultura devono essere, dirò così, lo sfondo necessario della storia dell'educazione, degl'istituti educativi, delle dottrine pedagogiche e della tecnica educativa, e se da una parte essa non si può disgiungere da considerazioni concernenti l'animalità, dall'altra essa deve essere intimamente legata a tale storia.

Ma la storia dell'uomo, della sua civiltà e della sua cultura devono riflettersi nella storia della pedagogia sotto aspetti diversi e principalmente in ordine ai seguenti argomenti intimamente connessi tra loro.

I. — Le manifestazioni dell'uomo, della sua civiltà e della sua cultura sono prima di tutto razza ed ambiente, effetto di razza e di ambiente. Vedere in tutto e solo la razza e l'ambiente, o sempre prescinderne, son due errori. La civiltà, allorchè si è formata, ha, dirò così, un potere diffusivo e razze inferiori possono assimilarsela; l'ambiente che naturalmente conferì a progresso o a regresso in un dato momento, può non più avere tale influenza in altro. L'uomo si forma e le forze con cui si forma e che immagazzina in sè, mutano le attitudini delle razze e cangiano l'efficacia degli ambienti. Tuttavia la storia dell'uomo, della civiltà, della sua cultura e educazione non può, in modo assoluto, prescindere da razze ed ambienti. Come spiegarsi l'educazione cinese senza il suo ambiente geografico e prescindendo dalle attitudini originarie della razza mongolica? Come spiegarsi la civiltà indiana o la greca senza punto referenze agli ambienti geografici e ai caratteri etnici? L'educazione ricapitola fatti molteplici della vita che si vive, e non si spiega che coi fattori fondamentali della vita. Finchè ciò non sente e non fa sentire lo storico della pedagogia, la storia generale della pedagogia non può essere bene intesa, non può riuscire chiara e interessante.

Questi argomenti devono essere il fondamento della esposizione della storia pedagogica come lo sono di tutta la storia dell'uomo.

II. — La vita etica o morale di una civiltà, il modo, cioè, come in una data civiltà o in una data epoca è intesa dal corpo sociale la finalità della vita, è anch'esso argomento precipuo che va rilevato nella storia dell'educazione e della pedagogia. Si educa alla vita secondo le finalità etiche che campeggiano nella vita: educare è preparare l'individuo alla vita della specie; e, per la specie umana, finalità somma, è quella che determina la coesistenza: la finalità morale. Nessun ambiente di civiltà, nessun ambiente sociale è concepibile senza finalità morale, ed è solo la comprensione di questo fattore che ci mette in grado d'intendere le grandi fasi della storia dell'umanità e le modificazioni dello spirito educativo. Noi possiamo ben intendere l'educazione di questo o quel popolo in quanto ne intendiamo la sua finalità etica prescindete dalla finalità etica della Cina o dell'India, dei Persiani o degl'Israeliti, dei Greci o dei Romani; prescindete da queste concezioni che non possono esser date alla storia della pedagogia che dalla storia della civiltà, e l'educazione di questi popoli non può esser davvero compresa, come non può esser visto l'oggetto non illuminato dalla luce. Che diventa la storia della pedagogia medievale o moderna senza considerare questo necessario riflesso della vita morale nella vita educativa, nella cultura educativa e nelle istituzioni educative per la generazione adolescente? Spogliata di ciò la storia della Pedagogia diventa un ammasso di notizie senza intimo legame fra loro e di poco o nessun valore.

III. — Ma l'educazione segue, prima ancora che le concezioni etico-sociali, lo svolgimento della struttura della famiglia e dei progressi della vita familiare; e la storia della pedagogia, che fosse fatta senza relazione alcuna alla storia della famiglia, riescirebbe manchevole e come campata in

aria. La famiglia e la sua storia sono gran parte della storia dell'educazione. Onde, anche qui, è questo aspetto della storia dell'uomo e della sua civiltà che rende intelligibile e organica la storia dell'educazione.

L'assenza dell'istituto domestico o la promiscuità matrimoniale rappresenta la più infelice condizione della prole, e quindi le peggiori condizioni educative di essa. L'istituto domestico, che sale e che si migliora, rappresenta miglioramento di costumi educativi, di vita educativa, di spirito educativo. Non s'intende l'educazione civica di Roma senza lo spirito che moveva e alimentava la vita della famiglia romana; non s'intendono i nuovi bisogni educativi d'oggi prescindendo dalle modificazioni che ha subìto e subisce la famiglia e lo spirito familiare. Togliete questi nessi, prescindete da queste considerazioni nella storia della pedagogia ed essa deve riescire, più che interpretazione di fatti, registro poco concludente di semplici notizie.

IV. — Ma la storia della civiltà è necessaria alla storia della pedagogia anche altrimenti. È la struttura della società che lumeggia l'opera educativa, che rende conto come nello stesso popolo vi possano essere, non ostante alcuni caratteri comuni, diverse zone di educazione e differenze fondamentali fra loro. Nella struttura di una società ha radici l'assetto principale dell'educazione di un popolo. La struttura sociale della China, come di un'immensa famiglia dispoticamente governata; la struttura sociale dell'India in caste; la struttura sociale della città greca, divisa in cittadini e schiavi; la struttura sociale del medioevo in plebe, clero e feudatari, ci fanno comprendere l'educazione cinese, l'educazione indiana, l'educazione greco-romana e la medioevale. Quale la struttura d'una società, tale l'educazione. Ove è casta o classe privilegiata, là è educazione di famiglia e di solo ambiente sociale per i molti e educazione privilegiata per i pochi; ove è cittadino e schiavo, là è educazione favorita di soli cittadini. Ovunque la storia

della civiltà, in quanto riflette la storia della struttura sociale, rende possibile d'intendere il fatto dell'educazione, le differenze di educazione fra classi diverse e il privilegio educativo. Puoi dire che a diverse strutture sociali corrispondono diverse educazioni, sia fra popolo e popolo, sia nello stesso popolo fra classi e classi. Onde trattare la storia della pedagogia senza por mente alla struttura sociale, è privarsi di uno de' migliori criteri per comprendere l'educazione. Quale storia della pedagogia può riescire ordinata, chiara e interessante, se ciò che costituisce e varia la vita dell'educazione in un popolo o in una data epoca, è lasciato da parte? Col separare ciò che è unito, si oscurano le cose, s'immiseriscono fatti ed idee.

V. — Razze e ambienti fisici; concepimenti etici; struttura della famiglia e struttura sociale, non rischiarano tutto il fatto educativo. Fa mestieri, come si può e il meglio che si può, prendere in considerazione altro fattore fondamentale: la ricchezza fra i popoli e anche la ricchezza fra le classi di un popolo. La generazione adolescente non è produttiva; è quindi necessità di natura che sia alimentata e mantenuta dai genitori. Il selvaggio, povero e imprevidente, non può impartire l'educazione d'un popolo più alto, di un popolo barbaro. Gli mancherebbe, posto che altre cause rendessero ciò possibile, l'anticipazione del capitale necessario per educare. Il selvaggio deve divezzar il piccolo tardi, e renderlo, subito dopo l'allevamento, produttivo. Ma anche lasciando da parte il selvaggio, dove un popolo è povero o la ricchezza è nelle mani di pochi, l'educazione rimane squallida e abbandonata alle sole forze della famiglia e dell'ambiente sociale per l'universalità, e ci si offre migliorata soltanto per pochi. Talchè è per la distribuzione della ricchezza che noi comprendiamo, perchè in alcuni popoli vi siano classi meglio educate, altre poco bene educate, e altre abbandonate per l'educazione al destino della natura e alla sola azione dell'ambiente sociale. In

fondo al fatto educativo, come vi ha l'ideale etico, la struttura della famiglia e la struttura di una società, vi ha la ricchezza e la sua distribuzione; e prescindere, quando è necessario, nella storia dell'educazione e della pedagogia, da ciò che materialmente valse a promoverla o a limitarla, è mettersi in condizione di non intenderla.

VI. — Ma la ricchezza è principalmente progresso nel lavoro e nella divisione del lavoro, e si effettua per perfezionamenti della tecnica. Ora anche questo fatto si riflette nell'educazione: i progressi della tecnica creano le classi, le maestranze, le corporazioni lavoratrici che alimentano nelle moltitudini la vita economica e sono nell'ambiente sociale organo educativo importantissimo. Gran parte dell'umanità è stata educata dalle forme rituali inerenti alle concezioni etico-religiose, dal lavoro e dalle maestranze. Le maestranze precedono di tanto le scuole; e non si può fare una storia della educazione senza considerare anche sotto questo aspetto la storia dell'uomo e della sua civiltà.

VII. — Ma è anche altrimenti che la storia della pedagogia richiede il fondamento della storia della civiltà e criteri direttivi forniti da questa storia.

Se l'ideale etico costituisce lo spirito della vita sociale, e, rivestito nella più parte de' popoli dal culto religioso, si rende comune a tutti, coscienza di tutti, è pur vero però che, per adulti e piccoli, di mano in mano che la civiltà progredisce, sorgono le leggi, sorge il diritto. Il diritto comincia bensì come sola norma per azioni esteriori degli adulti, ma di mano in mano esso si riflette dagli adulti nella vita dei piccoli. Ogni legislazione progredita, e non solo quella di Sparta e di Atene, è legislazione per l'uomo formato e per l'uomo in formazione; è legislazione per l'adulto e per l'adolescente. Allorquando la legislazione è elementare e bassa, prevale la considerazione dell'uomo formato; ma coll'elevarsi della coscienza giuridica, essa si riflette nella vita della gene-

razione adolescente, e si vien formando una legislazione a tutela del piccolo e dell'adolescente. E, a ben riflettervi, son tanti i rapporti indiretti e diretti dell'educazione, largamente intesa, colla vita giuridica di una società. Senza riferimento alcuno alla vita giuridica come comprendere il matriarcato e il patriarcato, la patria potestà e la minore età, la fine dell'infanticidio come fatto del costume e le trasformazioni giuridiche della famiglia nel medioevo? Come comprendere oggi tutta la nostra legislazione per l'età minorile e anche l'obbligo scolastico?

VIII. — Non basta ancora. La vita politica e gli avvenimenti politici sono talvolta dati necessari per ispiegare fatti pedagogici. Prescindendo dalla costituzione politica della Cina, non ci spieghiamo le sue scuole destinate a formare amministratori o funzionari dello Stato, destinate a formare mandarini. Prescindendo dalla costituzione politica dell'India, non si spiega il monopolio del sapere nella casta sacerdotale e perchè solo il bramino sia maestro del sapere ad altre caste. È la costituzione della città greca che rende conto del sapere privilegiato del cittadino; è la vita e la trasformazione politica del secolo decimo, undecimo e dodicesimo che ci fanno intendere il sorgere delle università e delle scuole de' comuni. All'Umanismo e alla Rinascenza fanno riscontro speciali avvenimenti politici e speciali condizioni politiche. E, per non dire d'altro, quanta importanza non viene oggi alla cultura e alle scuole dai loro legami colla vita pubblica politica? E tutto ciò non si spiega senza la nostra storia della democrazia, senza la nuova nostra vita politica.

IX. — L'azione reciproca dei popoli avvicina le loro civiltà, accresce e modifica la loro vita e agisce anch'essa sui costumi educativi e sul sistema educativo. Gran parte della evoluzione dell'educazione greco-romana non si spiega senza tal criterio. Senza tal criterio non si spiega la civiltà degli Arabi e degli odierni Giapponesi. Quante tendenze educative

nuove non germogliano oggi dalla fusione di vita e di civiltà fra i popoli?

E non è tutto.

La vita sociale è sempre trasmissione di tradizioni, di cultura, di abitudini, di tecnica. Anche il povero selvaggio dell'epoca della caccia e della pesca ne trasmette la tecnica al suo figliolo mediante l'esempio, la conversazione, il suggerimento, l'ammonimento, il consiglio; e tutto ciò che a lui si mostra necessario per vivere e per meglio vivere, egli comunica a chi ama, a chi deve continuarne l'esistenza. La sua caverna è anche modesta scuola di tirocinio per vivere. Siffatta trasmissione di tradizioni, di cultura, di abitudini e di tecnica costituisce il permanente legame estrinseco della vita sociale; e di mano in mano che la vita sociale, la cultura e la tecnica migliorano, migliora tale trasmissione e sorgono organi speciali per trasmetterla. L'educazione si regge principalmente sul capitale di tradizioni, di civiltà, di cultura e di tecnica acquistate dall'adulto, che esso trasmette ai piccoli; e qualora la storia della pedagogia ne prescindesse, essa non riescirebbe a spiegare i fatti più importanti della vita educativa. Come spiegare il sorgere delle scuole e la vita progrediente delle scuole, ignorando la formazione della cultura? Perchè nelle scuole s'insegni la scrittura, gli adulti devono già averla trovata e semplificata; perchè vi si legga poesia o prosa, la società deve avere già creata una letteratura; perchè vi s'insegni la grammatica, la rettorica, la logica, la fisica o la storia naturale, ecc., gli adulti devono già averle formate. Alle scuole fluiscono la cultura e la tecnica che una società già possiede; senza rapporti dunque alla storia della cultura, la storia della pedagogia deve necessariamente riescire superficiale e inorganica.

È del pari la storia della civiltà e della cultura che ci fa comprendere il sorgere e il trasformarsi delle istituzioni scolastiche; che ci mostra le ragioni per cui in questo o quel

tempo variano le materie d'insegnamento, perchè nelle scuole si modifica il loro governo. Prescindendo dalla storia della civiltà, non si comprende la trasformazione nel governo delle scuole dall'età medioevale all'età moderna e la sparizione del pedante e del bastone nelle nazioni civili. Prescindendo dalla storia della cultura, non possiamo renderci ragione del perchè oggi, fin nella scuola elementare, vi siano gruppi vari di cultura diversa, laddove una volta non v'era che la sola strumentalità del leggere, dello scrivere e del far di conto. Prescindendo dalla storia della civiltà e della cultura, non è possibile comprendere la nostra organizzazione scolastica distinta in tanti rami diversi, di fronte all'organizzazione dell'ultimo medioevo, in cui l'università era l'organo complesso di tutto il sapere laico. E anche il sorgere d'istituzioni prescolastiche, integrative o sussidiarie della scuola, non s'intende che nello spirito d'una civiltà e nei bisogni sociali di una data civiltà. Senza il movimento industriale odierno non si spiegano le case di custodia, le case dei bambini, gli asili, i giardini d'infanzia; non si spiega perchè oggi vi sia una cultura scolastica obbligata dallo Stato; non si spiega, perchè sorgano ricreatori e dopo scuola; non si spiega la nuova funzione dello Stato per rispetto all'educazione e alle scuole.

La storia della pedagogia, tolta dal campo delle quasi inutili curiosità, spogliata delle pretese irragionevoli di poter bastar da sè sola a costituire un sistema pedagogico e organata invece in modo logico per mostrarvi riflessa, sempre che necessaria e opportuna, la storia, dell'uomo, della sua civiltà e della sua cultura, siffatta storia mentre per un verso compie la cultura pedagogica, per altro offre e a pedagogisti e a insegnanti campo largo per riflessioni, considerazioni e ammaestramenti. La *Sociologia Pedagogica* non può essere che disciplina generale e astratta: la storia della pedagogia offre invece e ai pedagogisti e agli insegnanti le forme concrete e le notizie particolareggiate del passato che la modalizzano e la rischia-

rano. L'*Antropologia Pedagogica* non può essere, anch'essa, che disciplina generale e astratta intorno all'educando: la storia della pedagogia mostra e ai pedagogisti e agl'insegnanti, l'educando in epoche diverse e fra popoli diversi, mostra come esso fu diversamente guidato e trattato e corrobora e allarga la loro cultura. Lo studio degli ambienti educativi e *la vita interna della scuola* considera gli ambienti educativi e le scuole secondo la nostra vita di civiltà e di cultura: la storia della pedagogia dà e ai pedagogisti e agl'insegnanti notizie degli ambienti educativi e delle scuole nel passato. Il pedagogista e l'insegnante trovano in tal modo nella storia della pedagogia, con un evidente complemento della loro cultura, occasioni continue per allargare la loro esperienza, per analizzare, meditare e verificare le loro dottrine e la loro tecnica. Se il pedagogista è tale per le dottrine che professa in ordine alla educazione come funzione sociale, in ordine all'educando e alla tecnica educativa e scolastica; se, senza di ciò, egli non è nè pedagogista nè insegnante colto, riesce evidente che la storia della pedagogia gli porge larga esperienza per vedere, sotto aspetti diversi, le sue dottrine pedagogiche e per meglio valutare la sua tecnica. Onde se la storia della pedagogia non può prendere il posto della pedagogia, se non può essere un'introduzione alla pedagogia, può però compierla e utilmente compierla.

Risguardata la storia della pedagogia nella storia dell'uomo, della sua civiltà e della sua cultura, messa in relazione con lo spirito di razza, con le concezioni etiche e con le loro sensibili manifestazioni, colla struttura e i progressi di struttura della famiglia, colla struttura e i progressi di struttura della società, messa, in una parola, in relazione con tutto ciò che vale a modificare la vita umana e quindi il fatto educativo, la storia della pedagogia, mentre da una parte fa meglio comprendere l'educazione umana, dall'altra fa meglio comprendere la vita dei popoli e la loro storia. Purtroppo

l'essersi circoscritta la pedagogia in poche quisquiglie psicologiche e ideologiche e in rancide formule didattiche, non ha fatto sentire ai cultori delle scienze sociali e delle scienze biologiche gli aiuti che essi le avrebbero potuto dare. Se gli storici non si son curati quasi mai dell'educazione e dei costumi educativi, egli è che i pedagogisti non ne avevano fatta sentire l'importanza. Se coloro che coltivano la storia delle scienze, non risguardano le scienze e i loro progressi in relazione all'organizzazione scolastica, egli è che i pedagogisti hanno sempre trattato l'organizzazione scolastica in modo superficiale ed empirico. L'isolamento nella cultura della pedagogia l'ha isterilita anche nella sua trattazione storica; ed è impossibile che si possa avere rinnovamento nella trattazione della storia della pedagogia, senza rinnovamento nella concezione delle discipline pedagogiche; è impossibile, cioè, che si possano avere dalle altre scienze aiuti e materiali per una razionale trattazione della storia della pedagogia, senza far comprendere quello che deve essere lo spirito e l'organamento della pedagogia nella nuova cultura.

Anche le dottrine pedagogiche, siano esse di carattere generale o soltanto relative alle scuole, non si possono ben comprendere fuori della storia della cultura. Come comprendere le dottrine pedagogiche di Platone o di Aristotile prescindendo dal movimento filosofico della Grecia e dalla speciale organizzazione che essi fecero della filosofia? Come comprendere le dottrine pedagogiche degli stoici senza la loro etica? Come spiegarsi il decadere in Grecia delle dottrine pedagogiche, senza la decadenza della filosofia, senza la decadenza della vita politica e degl'interessi molteplici che alimentavano la speculazione greca? L'ultimo scetticismo greco discioglie tutto il pensiero teoretico e pratico, e con esso la pedagogia diventa quasi esclusivamente cura del corpo, medicina ed igiene. Le dottrine pedagogiche de' padri della chiesa non si possono ben comprendere all'infuori dello spirito filo-

sofico della chiesa greca e della chiesa latina. Ma lasciando il medioevo, come spiegare le dottrine naturalistiche del Rabelais o del Montaigne fuori del naturalismo della filosofia del Rinascimento e dello spirito antiascetico del tempo? Come comprendere le dottrine pedagogiche del naturalismo progredito del Comenius fuori del movimento della filosofia di Bacone e di Galilei? Come comprendere Rousseau senza il secolo XVIII e senza l'Enciclopedia? Anche quindi per le dottrine pedagogiche, l'indirizzo oggi in uso di presentarle a sè, di presentarle fuori dell'ambiente mentale, morale e pedagogico che le fece sorgere, equivale a far mancare loro i fondamenti per ben spiegarle e ben giudicarle.

È troppo chiaro: fuori della storia dell'uomo, della civiltà e della cultura, la storia dell'educazione e della pedagogia non si organizzano scientificamente. Sono i progressi della vita dell'uomo, sono le forze che costituiscono la civiltà dei popoli, che movono la loro educazione e le dottrine intorno all'educazione. Solo studiando la storia della pedagogia come il punto di convergenza di fattori diversi della vita dell'uomo e della civiltà si studia davvero lo spirito educativo e pedagogico di un'età e di un popolo, lo spirito educativo e pedagogico dell'umanità. Finchè la storia della pedagogia è fatta come la storia della matematica o della logica; finchè, io voglio dire, la storia della pedagogia è fatta come se l'educazione fosse cosa a sè e non determinazione di fattori vari e diversi, la storia della pedagogia non può essere che uno scheletro, e come tale poco bello, poco interessante e poco istruttivo.

Ma se questi sono i criteri principali che devono oggi presiedere all'organamento della storia della pedagogia, essa nondimeno ha uno speciale campo, un campo tutto suo, di ricerche, di considerazioni e di discussioni.

Quale questo campo?

Se la storia della pedagogia, è intimamente legata alla

storia dell'uomo, della sua civiltà e della sua cultura, non vi si confonde o vi si immedesima. Benchè arduo sia il còmpito del pedagogista per ben rilevare, sia pure per accenni, tali attinenze, esso solo non costituisce la storia della pedagogia.

La storia della pedagogia deve rilevare la formazione e trasformazione de' costumi educativi nel seno della famiglia per rispetto all'allevamento. È argomento questo sul quale di molti popoli si può dir poco, spesso anche il poco che si dice non può esser sempre spiegato; tuttavia non vi sarebbe studio veramente storico della pedagogia senza di esso, senza accenni ad esso.

Non basta.

Lo storico della pedagogia deve di tali costumi, come si può e il meglio che si può, seguire il miglioramento fra i popoli. Molti dei nostri costumi dell'allevamento tengono ancora al passato. Lo storico deve sopratutto spiegare anche come la tenerezza parentale abbia reso per molto e molto tempo frequente l'infanticidio pur raro negli animali.

E coi costumi dell'allevamento, lo storico della pedagogia deve seguire nella famiglia il formarsi dello spirito educativo, e dire dei mezzi presso i vari popoli usati per quella educazione familiare che segue all'infanzia. Questo è certo. Più un popolo è basso, più dura l'allattamento e l'educazione familiare si confonde e identifica coll'allevamento; più un popolo è basso e povero, e più i piccoli, in tenera età, sono adibiti ad occupazioni per procacciarsi da vivere. È l'esigenza economica che involge e preme da ogni parte il fatto educativo; e un progredito spirito educativo familiare ha sempre le sue condizioni in una migliorata economia domestica.

Per rispetto alla famiglia lo storico della pedagogia deve far rilevare l'importanza pratica che si dà all'educazione dai vari popoli e nelle varie epoche, e come, di buon'ora, nell'educazione familiare si proceda a dividere la preparazione alla

vita de' maschi da quella delle femmine e si stabilisca una diversa educazione secondo il sesso diverso.

Non basta ancora.

Lo storico della pedagogia deve rilevare come sorga una intenzionale educazione ambientale mercè speciali costumanze e istituzioni. Abbiamo qui una ricerca importantissima: le costumanze educative che esorbitano dalla famiglia, e trovano loro incentivo e assetto nell'ambiente sociale, mostrano il formarsi di uno spirito educativo familiare e sociale nel tempo stesso, di uno spirito educativo che denota progressi nella vita dei popoli. Dimenticare l'educazione ambientale, sempre che si è in grado di farlo o di accennarlo, è sopprimere gran parte de' problemi risguardanti la pedagogia e la storia della pedagogia.

Allorquando la cultura si organizza in una società, l'ufficio della storia della pedagogia è di mostrare come sorgano gl'istituti d'istruzione per adulti e il carattere che prendono; di mostrare come per effetto di tali istituti sorgano le scuole e come ad esse partecipi la generazione adolescente; come si organizzino e quale importanza acquistino per iniziativa privata e pubblica.

Discorrendo delle scuole, la storia della pedagogia deve studiarle in ordine al loro governo; alle materie che vi s'insegnano; al loro piano didattico; ai metodi in uso; alla tecnica speciale per insegnare e via dicendo; in guisa che si abbia per ogni epoca o periodo una vera visione del fatto della scuola.

La storia della pedagogia deve studiare le scuole, specie nell'età moderna, in ordine ai mezzi ausiliari dell'insegnamento, alla letteratura scolastica, al loro ordinamento sanitario, amministrativo e finanziario.

La storia della pedagogia deve mostrare il perchè del sorgere delle dottrine pedagogiche, dire l'efficacia che ebbero immediatamente o mediatamente e la diffusione che acquistarono fra i cultori delle scienze e fra gli educatori di professione.

Parlando dell'educazione è necessario che lo storico della pedagogia distingua i circoli di efficacia dell'educazione ambientale e quelli di cultura diretta. Senza di ciò non si ha storia, non si ha piena visione storica dell'educazione. Molte volte si scambia l'azione ristretta della scuola per pochi con quella per molti o per tutti, e con ciò si parla dell'educazione di popoli e di epoche fraintendendo.

Queste, per sommi capi, le attinenze della storia della pedagogia con la storia dell'uomo e della civiltà, e queste le indicazioni generali del campo proprio e tutto suo della storia della pedagogia.

A nostro avviso, lo storico della pedagogia, inquadrando il fatto educativo e pedagogico nella storia dell'uomo, della sua civiltà e della sua cultura; ben rilevando i fatti e gli argomenti speciali che direttamente risguardano l'educazione; coordinando tutto ciò sagacemente, secondo le esigenze de' fatti stessi, mentre porta la pedagogia nella storia della pedagogia, fa servire la storia della pedagogia ad un concepimento più rigorosamente critico e scientifico della pedagogia. Beninteso, lo storico della pedagogia in tale impresa deve procurare di fare procedere di pari passo le notizie storiche e i concetti che da esse derivano. Tuttavia non si dimentichi: la storia della pedagogia non può essere tutta la storia della civiltà e della cultura, benchè vi debba essere connessa: la storia della pedagogia, anche per i fatti che risguardano direttamente l'educazione, i costumi educativi della famiglia, le istituzioni educative ambientali e le scuole, deve sempre giovarsi de' fatti per assurgere a leggi.

Questo il nostro concetto, questo l'ideale che noi additiamo per organizzare razionalmente e scientificamente la storia della pedagogia.

Ma quale la partizione di essa? Quale il metodo per trattarla?

## CAPITOLO III.

# Partizione della Storia della Pedagogia.

Tendenze di limitare la Storia della pedagogia alla pedagogia moderna, o alla moderna e medioevale, o alla moderna, medievale e classica e manchevolezze in esse contenute. — Quanto pur giovi al pedagogista il conoscere la genesi del sistema educativo presso i primitivi, i selvaggi e i barbari e presso le prime civiltà americane e orientali. — Necessità, per gl'intendimenti nostri circa la Storia della pedagogia, di una trattazione universale di essa e vantaggi che offre. — Preconcetti che talora portano a restringere il campo della Storia della pedagogia. — Come dividere la Storia della pedagogia. — Le partizioni oggi più in uso, e difetti che presentano. — Necessità che la partizione della Storia della pedagogia discenda dal contenuto stesso della pedagogia. — La nostra partizione della Storia della pedagogia in due ère, *precivile e civile*. — L'educazione precivile o dell'antropoide, del selvaggio e del barbaro. — L'educazione civile: civiltà americane antiche e antiche civiltà orientali. — La formazione dell'umanità in Grecia e in Roma. — La preparazione dell'umanità nuova nel medio evo e l'umanità nuova nell'età moderna. — Come per ogni epoca la trattazione della Storia della pedagogia non possa essere egualmente diffusa ed avere la stessa importanza. — Vantaggi che presenta questa partizione generale della Storia della pedagogia. — Metodo come trattare la Storia della pedagogia.

Perchè la storia della pedagogia possa davvero giovare ai cultori delle scienze sociali, ai cultori della pedagogia e agl'insegnanti, non deve essere limitata a questa o quell'epoca, ma abbracciare il fatto universale dell'educazione nei suoi momenti e nelle sue vicende più importanti. Ridurre, come si è fatto da alcuni, la storia della pedagogia all'età moderna; o all'età moderna e alla medioevale, come si è fatto da altri; o all'età moderna, alla medioevale e alla greco-romana, come pure è stato proposto e fatto, è togliere alla storia della pedagogia i maggiori ammaestramenti che possa dare, col mostrare, cioè, il formarsi dell'educazione e de' primi ordinamenti educativi; il modo come essi variarono per ragione di razza, di ambienti sociali e di civiltà; come si succedettero e si se-

guirono. Giovi avvertire. Coloro che si restringono nel trattare la storia della pedagogia all'età moderna, non possono rendersi conto de' fattori che la costituiscono e delle tante e tante trasformazioni educative e scolastiche che hanno la loro ragione nel medio evo e nel dissolversi e trasformarsi del medio evo. L'Umanismo e il Rinascimento che si pongono a fondamento della pedagogia moderna, le nuove dottrine naturalistiche di questa età non si comprendono che col medio evo e per il medio evo. Per altro verso: come spiegare lo spirito educativo medioevale e le istituzioni educative medioevali, senza la Grecia e Roma? Se poi è pur vero che scarsa fu l'influenza di quasi tutte le civiltà orientali sulla civiltà greco-romana e su l'educazione nostra, è vero del pari che quelle civiltà ci mettono in grado di comprendere, sotto speciali aspetti, e più largamente, il nesso tra le forze spontanee della vita sociale e gli ordinamenti educativi posteriori; che esse ci fanno comprendere, in modo più determinato, cose che rimarrebbero troppo vaghe, se si guardasse solo alla Grecia e a Roma. D'altra parte giova al pedagogista il conoscere come si venne costituendo l'educazione presso popoli selvaggi e barbari. Abbiamo qui la ricerca genetica, il primo anello della catena storica; qui dunque, meglio che altrove, l'ordinamento educativo si rischiara nelle sue leggi più semplici; e, di qui movendo, noi siamo messi in grado di meglio valutare tutti gli acquisti posteriori e di vedere la vera funzionalità dell'educazione e le sue più semplici e primitive finalità. Onde, pur essendo vero che solo nell'età moderna la storia della pedagogia si arricchisce di fatti nuovi, d'istituzioni nuove, di dottrine nuove; pur essendo vero che col medio evo e col mondo classico, nella catena storica della pedagogia, si percorrono i suoi anelli preziosi, tuttavia le civiltà orientali e le primitive forme di educazione hanno per il pedagogista un gran valore, come quelle che, sia pure in campi ristretti, offrono modo per studi e per comparazioni impor-

tanti. Nè è da tacere che l'intendimento nostro di far servire la storia della pedagogia non a sole curiosità, ma a complemento della cultura pedagogica; di far servire la storia della pedagogia quasi, dirò così, come laboratorio per verificazione e per critica di metodi, d'istituti e d'idee, ne rende necessaria una trattazione con carattere di universalità. Nella universalità storica risalta il criterio genetico; nell'universalità storica ha campo largo di esercitarsi il criterio comparativo; nella universalità storica meglio si scolpisce la derivazione del nuovo dal vecchio; nell'universalità storica meglio s'intende e l'età moderna e la vita educativa che viviamo. Merita altresì considerazione il fatto che il proposito di alcuni di restringere la storia della pedagogia, vuoi all'età moderna e al medio evo, vuoi al mondo classico, al medio evo e all'età moderna, deriva assai spesso da preconcetti dottrinali. Coloro che nella storia della pedagogia muovono dalla Grecia e da Roma, è quasi sempre il classicismo e le lingue classiche che idolatrano nelle scuole; coloro che muovono dal medio evo e dai barbari, quasi sempre mirano a glorificare il cristianesimo e il germanismo; coloro che la restringono all'età moderna, è quasi sempre l'apoteosi della riforma religiosa che si propongono di fare. Ebbene, abbracciando nella sua universalità la storia della pedagogia, ci si premunisce contro qualsiasi preconcetto dottrinale: la storia diventa la storia obiettiva dei fatti. E se con tutti gli ordinamenti dottrinali si può errare, questo ordinamento di universalità nella trattazione della storia della pedagogia presenta forse meno cagioni e meno occasioni per errare.

Ma, trattata in modo universale la storia della pedagogia, come dividerla?

I più dividono la storia della pedagogia in orientale e occidentale; l'occidentale in Greca e Romana e Greco-Romana; quindi in medioevale o cristiana e in moderna; e la moderna, per rispetto ai vari popoli, in *francese*, *inglese*, *italiana, americana,* ecc.

È questa una partizione del tutto esteriore, una partizione sì comoda e facile, ma che non deriva punto dal contenuto pedagogico. Essa ha di più altre manchevolezze e anche appariscenti. Ebbero solo i popoli civili orientali un sistema educativo? Non vi sono le antiche civiltà Messicane e Peruviane? Non vi ha nel medioevo stesso sistemi educativi e di cultura diversi, e accanto all'educazione cristiana, l'educazione e la cultura araba? Vi è poi davvero nell'età moderna un sistema educativo del tutto francese, del tutto tedesco o del tutto italiano? Si può forse dire che l'organamento scolastico-moderno abbia caratteri sostanzialmente differenti tra l'Italia, la Germania, la Francia, l'Inghilterra o l'America? Si può dire che le dottrine pedagogiche di questi popoli siano loro proprie ed esclusive?

Queste partizioni, pur comode e facili, sono partizioni grossolane. Se poi è vero che nelle scienze, le partizioni riescono tanto più ragionevoli ed efficaci, quanto più e meglio ritraggono i caratteri fondamentali delle cose di cui una scienza si occupa, queste partizioni della storia della pedagogia, non possono essere accettate, o, accettate, tornare di giovamento ai cultori delle discipline pedagogiche.

Ma se è necessario dare carattere di universalità alla storia della pedagogia; se non è accettabile la partizione fatta di essa in modo esteriore e superficiale; quale è la partizione che meglio le conviene?

A noi pare più ragionevole e più opportuno dividere la storia dell'educazione e della pedagogia in due grandi êre: *educazione naturale* o *precivile* e *educazione civile*.

M'ingannerò, ma qui abbiamo davvero, nell'ordine sociale ed educativo, categorie di fatti diversi. L'educazione dell'uomo primitivo, l'educazione dei selvaggi o dei così detti barbari, si distacca fondamentalmente da quella dei popoli civili; l'educazione nella civiltà e l'educazione precivile sono, dirò così, come due mondi diversi, come due mondi a sè.

L'êra precivile corre poi troppo manifestamente per tre epoche:

Quella dell'uomo primitivo che vive vita arborea e che ancora non è giunto alla formazione del linguaggio. Chiameremo questa l'epoca dell'educazione dell'antropoide.

Quella dell'uomo che parla, ma che è allo stato di selvatichezza. Chiameremo questa epoca preistorica.

Quella dello stato di barbarie in cui la selvatichezza è sorpassata, ma manca la civiltà e la cultura. Chiameremo questa epoca protostorica.

Spieghiamoci. Benchè, in tutti i fatti e della natura e della società, sempre sia processo continuo, sempre evoluzione di modificazioni insensibili; benchè nella vita dei popoli non si possa stabilire quando un'epoca finisca e altra cominci, tuttavia in queste epoche della vita sociale e dell'educazione precivile abbiamo caratteri propri e evidentissimi. L'antropoide, il selvaggio e il barbaro richiamano alla mente condizioni diversissime di vita sociale e di educazione. L'assenza di civiltà in nessun modo si può scambiare colla civiltà. Quando ancora non si sono formati gli attributi umani, e l'uomo manca del primo suo mezzo di comunicazione, la parola articolata; quando non si è formata la famiglia e non è sorto un ben distinto organismo sociale; quando mancano una forma spiccata di cultura, progressi nell'industria e nella vita economica, nessuno può dire che vi sia civiltà. L'êra precivile prepara, è vero, e tiene in incubazione i germi dell'êra civile; ma le due êre si distinguono fra loro in tutte le manifestazioni della vita sociale ed anche in quelle dell'educazione.

L'êra dell'educazione civile a sua volta abbraccia:

L'epoca delle civiltà incipienti dell'America e quelle più evolute dell'Asia.

L'epoca dei popoli creatori dell'umanità: Grecia e Roma.

L'epoca per la preparazione di nuovi popoli all'umanità nuova o medio evo.

L'epoca dell'umanità nuova o epoca moderna.

Se non ci si sbaglia, questa partizione ha il vantaggio di

essere derivata dalla complessa vita dell'uomo e dalle complesse funzioni dell'educazione da ciò, io voglio dire, che costituisce il contenuto stesso del fatto educativo in relazione alla vita sociale. Dippiù, divisa la storia della pedagogia in *precivile* e *civile,* noi possiamo considerarla in tutte le sue epoche e vedere come l'educazione si è formata e quali forze spontanee l'hanno costituita, variata e fatta progredire. Se poi, come noi crediamo, la storia della pedagogia deve essere in servizio della pedagogia per far comprendere, sotto l'aspetto storico, tutto ciò che ha riferimento alle discipline pedagogiche, questa partizione grandemente vi conferisce. Come dubitarne? Il poter vedere il funzionamento naturale dell'educazione pone in grado d'intenderla nella sua base e di sentire il valore di vecchi e nuovi concetti mistici intorno ad essa; il poter vedere come l'educazione naturalmente ha ingrandita la sua sfera, come in stadi diversi della vita sociale si è modificata e migliorata, pone in grado d'intendere le leggi generali che la governano e anche il valore di alcuni suoi concetti fondamentali. E per dare un esempio. L'educazione naturale ha avuto apostoli e ha apostoli anche oggi. Ma che cosa è la funzionalità veramente spontanea e naturale nell'educazione? Che valore ha per sè? È, qui, in questa êra precivile, che noi possiamo chiarire l'argomento e vedere quale significato deve assumere oggi la frase educazione naturale.

A sua volta, l'êra dell'educazione civile ci mette in grado di comprendere l'educazione sotto aspetti nuovi; ci mette in grado di vedere l'educazione in relazione alla vita di civiltà proprie ed esclusive di questo o quel popolo; all'India, alla Cina, all'Egitto, ecc.; e perciò da una parte, sotto il rapporto relativo a singoli popoli, e dall'altra nella sua legge di progresso per rispetto ai selvaggi e ai barbari. L'epoca greco-romana, poi, in cui l'educazione, pure essendo relativa alle condizioni di vita di quei popoli, forma gli elementi universali e

fondamentali della cultura, ci rivela l'educazione sotto aspetti mai visti per l'innanzi. Qui non è solo la legge di progresso educativo che troviamo, ma un progresso per qualsiasi civiltà, per qualsiasi cultura, un progresso essenziale per la famiglia umana. Col medio evo assistiamo alla preparazione di elementi spirituali per l'umanità nuova, umanità nuova che vediamo svolgersi nell'età moderna.

Ci par quindi che questa partizione, mentre da una parte risponde alla natura dei fatti sociali e al contenuto proprio della vita pedagogica, ha dall'altra il vantaggio di poter far giudicare tutto ciò che ha relazione alle idee pedagogiche, pur offrendo una storia obiettiva dell'educazione e della pedagogia.

In questa partizione della storia della pedagogia non è sempre egualmente abbondante, nè sempre tutto chiaro il materiale da studiare e da discutere, nè sempre ci si presentano questioni importanti da porre in relazione con dottrine pedagogiche. Angustissimo è per la trattazione nostra il materiale offerto, nell'êra precivile, dall'epoca primitiva. L'uomo pticoide e senza linguaggio articolato, noi lo possiamo pensare col Vico e col Darwin e dobbiamo pensarlo colla dottrina dell'evoluzione; ma nulla di determinato abbiamo che ci ammaestri intorno alle condizioni della sua vita socievole e all'educazione che egli dava alla prole. Certo la tenerezza per i nati l'ebbe anche lui; certo i suoi caratteri intellettuali di superiorità, anche nella vita arborea, dobbiamo pensare che fossero uniti in lui a maggiore potere emozionale e a più vivi sentimenti parentali; ma di quest'uomo di cui possiamo argomentare le sembianze, di cui siamo certi che visse una vita tanto diversa da quella degli uomini che vennero dopo, non possiamo che indurre la sua opera educativa dalla sua maggiore intelligenza e dalla maggiore sua affettività, che lo dovettero rendere più premuroso e accurato nell'allevamento e determinare una più previdente educazione intenzionale. Nulla nondimeno più di

questo c'è lecito di inferire: le modalità e della sua vita sociale e della sua azione educativa ci mancano.

Più chiaro e più abbondante è nell'êra precivile l'epoca della selvatichezza o preistorica. Qui gli attuali selvaggi, che sono come i nostri contemporanei della preistoria, nelle loro fasi diverse di vita sociale, ne' progressi di struttura della famiglia, nei loro costumi di allevamento, ci porgono notevoli occasioni per considerazioni pedagogiche. È davvero in questa epoca che si stabiliscono le differenze fra l'educazione maschile e femminile; che comincia a formarsi l'embrione di una educazione sociale cooperatrice a quella data dalla famiglia. Tuttavia questa educazione, eminentemente naturale, vedremo quanto, nonostante la naturalità sua, sia povera; quanto, nonostante la mancanza di costrizione dell'educando, riesca insignificante. È proprio coi selvaggi dell'epoca della pietra o dei metalli, che vedremo che cosa potessero o dovessero intendere alcuni pedagogisti colla loro decantata educazione naturale.

Materiale più abbondante ci è dato dall'epoca che sorpassa la selvatichezza e che chiamiamo barbara, quando cioè alla vita di tribù nomadi o stabili subentra la vera costituzione dello Stato, e, con lo Stato, si determina una vita sociale meglio organata e un maggior progresso nell'assetto sociale dell'educazione. In tutte e tre queste epoche troviamo la ragione funzionare naturalmente e l'uomo essere quello che lo vengono facendo la natura e lo svolgimento spontaneo della società. L'epoca barbara ci fa conoscere anche, col suo confronto colla selvatichezza, ciò che è la civiltà.

Senza dubbio il maggiore interessamento della storia della pedagogia comincia con le antiche civiltà dell'America e dell'Asia. Qui si scorge chiaro come ogni civiltà adatti a sè uno speciale indirizzo e uno speciale ordinamento educativo; come ordinamento sociale e ordinamento educativo emanino dal principio religioso o ad esso si colleghino; come la formazione

de' popoli civili distingua le varie funzioni sociali e tale distinzione si rifletta nelle finalità dell'educazione; come i progressi della cultura e della tecnica facciano sentire la loro influenza sull'educazione ambientale. Anche di quei popoli, di cui non si sa molto, il poco che si sa rende possibile di ben comprendere alcune leggi pedagogiche.

Ma le antiche civiltà americane o orientali, pel loro contenuto, punto o poca importanza hanno avuta nella storia del mondo. L'Oriente crea religioni, dispotismi e privilegi sacri, ma, per quanto esso eserciti un fascino potente sulle giovani fantasie, tutta la cultura nostra, tutta la nostra vita hanno altra base. Le civiltà che hanno avuto importanza duratura, importanza perenne nella storia del mondo sono le civiltà classiche; la civiltà greca e latina e la greco-latina. Qui, in Grecia, ne' momenti di progresso della mentalità, non è più il principio religioso che governa la vita morale e che guida l'educazione, ma il principio morale si emancipa dal principio religioso, e in questo principio morale, diventato ragione, la pedagogia entra nel sistema filosofico, diventa parte di sistemi filosofici. Qui, in Grecia, non troviamo soltanto vita educativa ambientale, ma scuole e organamento scolastico, e vediamo costituirsi nella cultura le materie d'insegnamento pel cittadino colto. Nel mondo classico, a Roma, abbiamo la prima volta l'istruzione superiore di Stato. Tutta la vita educativa e pedagogica della Grecia e di Roma e delle due civiltà assorellate forma fulgida epoca nella storia della pedagogia. È vero che molti problemi pedagogici non vi son trattati; che la dottrina della scuola vi ha pochissimi accenni; che moltissima parte della pedagogia rimane disegno talora sbiadito e sempre incompiuto; ma è vero altresì che il sistema pedagogico, quale noi l'intendiamo, non si rischiara, ne' suoi fondamenti razionali, se non per la vita e la civiltà di questi due popoli. Purtroppo opere pedagogiche importanti di questi popoli son andate perdute; purtroppo di molte cose riferentisi

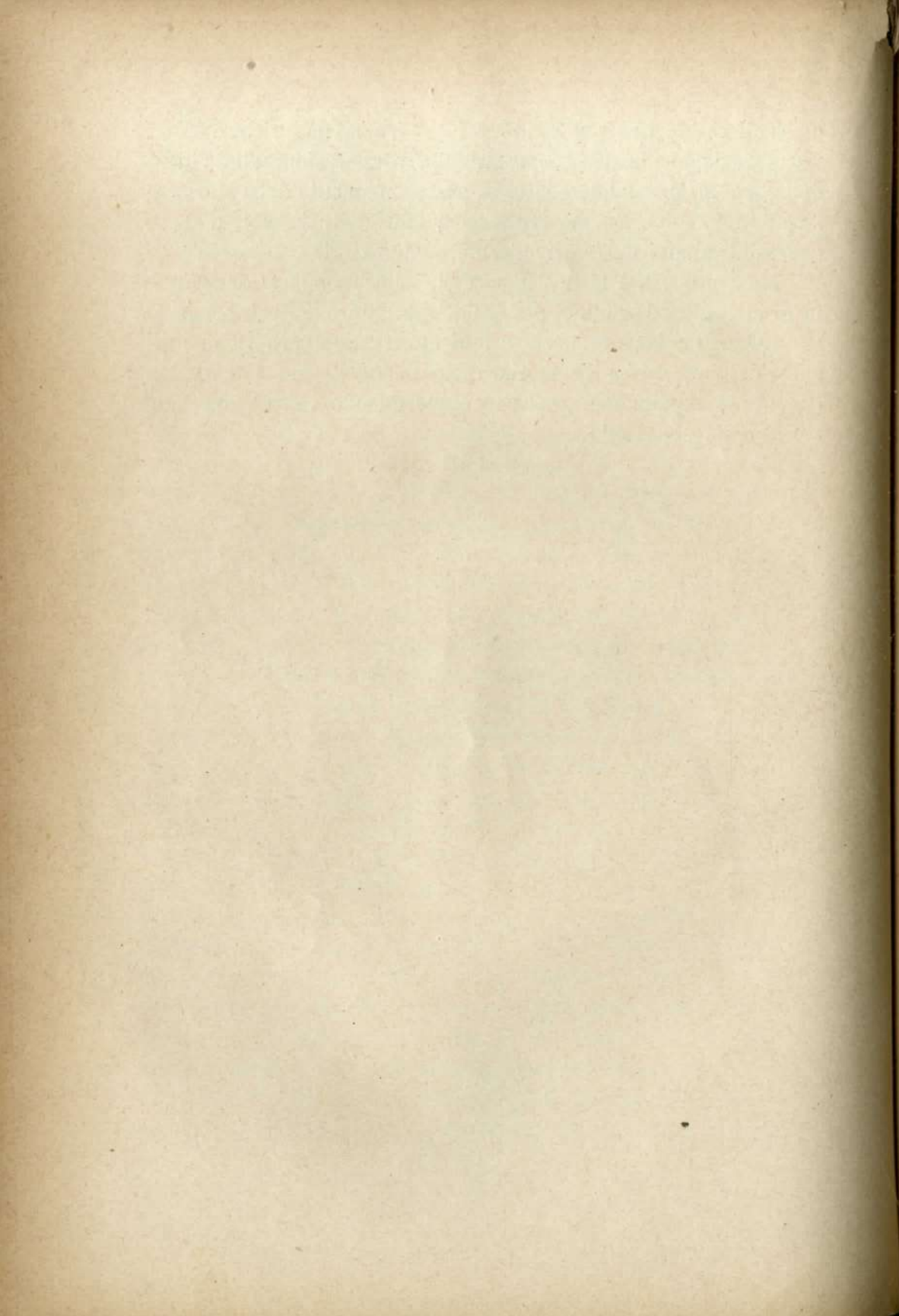
all'educazione gli scrittori del tempo tacciono; non di meno quanto ci rimane basta per assurgere a un'idea dei loro ordinamenti educativi, basta per comprendere lo spirito filosofico che governava le loro dottrine pedagogiche.

E sotto speciali aspetti ci si offre importante il Cristianesimo medioevale e l'epoca medioevale. Qui abbiamo una fede nuova e il suo incontro con la cultura classica e la lotta fra l'una e l'altra; qui possiamo vedere la profonda legge che governa l'evoluzione religiosa dell'umanità, e come, nonostante che il politeismo fosse sorpassato dalle menti culte e addestrate de' pochi, dovesse esser sorpassato dalle menti ignare e ingenue delle moltitudini. In quest'epoca possiamo studiare davvero che cosa è, sotto l'aspetto educativo, una religione, e che cosa è l'organizzazione pedagogico-sociale di una religione. Delle religioni di Oriente e del modo come esse si svolsero per rispetto ai loro fini sociali e educativi, sappiamo poco: è il cristianesimo, è il medioevo pedagogico che ci illumina. Qui vediamo le dottrine educative diversamente organate da quelle della Grecia e di Roma, e laddove queste avevano il loro fondamento su la naturalità e su la cultura, quelle imperniarsi su la sovrannaturalità e rendere cosa secondaria o anche di nessun valore la cultura. Qui noi assistiamo alla formazione di una grande educazione sociale d'ambiente, che ababbraccia piccoli e grandi, dalla nascita alla morte, educazione sociale che si lega a tutte le manifestazioni della vita. Qui, per ultimo, vediamo come si renda possibile la formazione di nuovi popoli, la formazione di un'umanità nuova.

Se la vita medioevale prepara i nuovi popoli per una umanità nuova, l'epoca moderna li esplica; e se la storia della pedagogia non deve essere ristretta all'età moderna, è nondimeno nell'età moderna che il movimento pedagogico, pratico e teorico, acquista la maggiore importanza. Nella età moderna l'educazione e le dottrine pedagogiche diventano il fondamento di quasi tutte le questioni sociali: la pedagogia

cessa di essere una generalità psicologica e didattica e diventa enciclopedia per cooperare alla preparazione alla vita della generazione adolescente. In nessun momento della storia, l'ideale educativo suscitò tanta fede, tanto entusiasmo e tanta operosità quanto nell'età moderna, quanto oggi.

Ma considerata la posizione della storia della pedagogia in ordine alle discipline pedagogiche; determinati i criteri per razionalmente organarla e indicato il campo proprio delle sue ricerche; divisa la storia della pedagogia in ère e in epoche; domandiamoci ora: con quale metodo va trattata la storia della pedagogia?

---

## CAPITOLO IV.

# Il nostro metodo nella trattazione della Storia della Pedagogia.

Perchè la Storia della pedagogia, come da noi intesa, non può essere trattata con metodo cronologico, narrativo e sempre particolareggiato. — Come questo metodo non si addirebbe neanche a finalità critiche e scientifiche. — Ragionevolezza e opportunità di un metodo *selettivo* nella Storia universale della pedagogia. — Criteri della selezione. — Il nostro metodo in ordine allo spirito educativo generale di ogni êra, epoca o periodo importante. — L'educazione familiare e quella dell'ambiente sociale e uffici del nostro metodo. — L'educazione scolastica e uffici del nostro metodo. — Le dottrine pedagogiche e uffici del nostro metodo. — La dinamica dei fatti pedagogici; cause che l'inceppano, la ritardano o l'accelerano. — Necessità di spiegare il perchè della poca efficacia in certi tempi di dottrine pedagogiche importanti. — Differenze fra il metodo nel trattare la Storia della pedagogia e quello di trattare la Sociologia pedagogica. — Come nella trattazione della Storia della pedagogia s'imponga ordine, chiarezza, esattezza e semplicità. — La documentazione e la bibliografia nel nostro metodo. — Missione odierna della pedagogia, degli educatori e degl'insegnanti. — L'educazione de' primitivi, de' selvaggi e de' barbari.

La storia della pedagogia, come storia dell'educazione con riferimenti alla storia dell'uomo e della sua civiltà; come storia del costume educativo della famiglia e dello spirito educativo di essa; come storia delle istituzioni educative ambientali; come storia delle scuole e delle dottrine pedagogiche non può essere, sempre e in ogni epoca, trattata con metodo cronologico; non può essere sempre trattata con metodo del tutto narrativo e molto meno di narrazioni particolareggiate. Veramente, quale processo cronologico è possibile ne' popoli primitivi e perfino in molte delle prime civiltà? Quanto poi a volerla trattare con metodo narrativo, posto che sempre si potesse, occorrerebbero volumi e volumi. La funzione dell'educazione è di tutti i popoli, quale che sia il loro stato di

selvatichezza, di barbarie o di incivilimento, e presso tutti presenta qualche cosa di speciale. Occorrerebbe quindi rifare tutta la storia dell'uomo, della civiltà e della cultura; occorrerebbero anche, per molti popoli, notizie che mancano.

Noi rinunziamo nella trattazione di questa storia a siffatto metodo, rinunziamo a un'esigenza sempre cronologica e ad esposizioni particolareggiate, e vi rinunziamo anche per le seguenti ragioni. Una storia particolareggiata e minuta per tutte le epoche, posto che si potesse fare, non gioverebbe molto a fini dottrinali e scientifici; non gioverebbe molto per chiarire e verificare le idee pedagogiche che si professano, come quella che richiederebbe continue ripetizioni; come quella che non si fermerebbe agli elementi universali della vita, ma modificazioni e accidentalità di poco o nessun valore. Il mostrare da questo a quel popolo costumi educativi diversi, spesso strani, sempre impotenti a suggerire qualche cosa di chiaro, conferirebbe, nel più de' casi, più che a pensiero e ad ordine, a confondere. Non sono i fatti come fatti, non è la colluvie delle notizie che danno il significato delle cose; spesso, anzi, l'abbondanza dei particolari, anzichè avvicinarci al significato delle cose, ce ne allontana.

Onde la nostra storia, pur seguendo il fatto universale dell'educazione e delle dottrine pedagogiche per averne ammaestramenti e occasioni per discussioni e deduzioni, conviene che cerchi nella obiettività e universalità dei fatti educativi gli elementi loro comuni ed essenziali. Vi ha tante e tante popolazioni selvagge e barbare, tante e tante popolazioni con gradi diversi di civiltà, e tutte hanno ordinamenti educativi con qualche cosa di speciale. Il nostro metodo si fermerà a ciò che è essenziale a questi ordinamenti; a ciò che è comune a tutti o a molti; a ciò che, in qualche modo, può indicare il progresso del sistema educativo di un popolo per rispetto ad altri popoli. Tutto il resto lasceremo da parte, perchè sarebbe quasi inutile erudizione.

Del pari vi ha nei grandi progressi della cultura e fra i popoli civili tante e tante dottrine pedagogiche; ma spesso esse sono ripetizione di altre dottrine, più spesso ancora sono senza significato di sorta e per i tempi in cui sorsero e per i tempi posteriori. A che discuterle? Basta al più al più farne ricordo. Noi ci fermeremo alle dottrine tipiche, a quelle che hanno avuto un'importanza e per i tempi in cui sorsero e per i progessi della pedagogia. Solo così ci pare che la storia della pedagogia acquisti valore scientifico e anche pratico.

Talchè il nostro metodo sarà obiettivo e volgerà su l'universalità del fatto educativo, ma nella obiettività e universalità sarà *selettivo*, fermandosi e per i sistemi educativi e per le dottrine pedagogiche solo a ciò che valga a mostrare in qualche modo i progressi nella vita dell'educazione, solo a ciò che possa servire a spiegare la genesi o i progressi delle dottrine pedagogiche.

Sarà questo il fondamento e l'indirizzo generale del nostro metodo; metodo del tutto razionale e, a nostro avviso, rigorosamente scientifico.

Come fu detto nei capitoli precedenti, il rilevare lo spirito sociale degli ordinamenti educativi è ufficio precipuo della storia della pedagogia. Nulla si comprenderebbe, in vero, senza di esso; nessuna comparazione riescirebbe senza di esso efficace: è la vita di una società che spiega il suo assetto educativo, la sua idea educativa. Ma se il nostro metodo deve rilevare questa parte essenziale, ma generale del contenuto storico dell'educazione, la storia della pedagogia, come pur dicemmo, non deve fermarvisi. Oggetto speciale di essa sono i costumi educativi nella famiglia e nell'ambiente sociale, le istituzioni educative, le scuole e le dottrine intorno all'educazione e alle scuole, allorchè sorgono in questa o quell'epoca.

A tal uopo il nostro metodo deve proporsi i seguenti scopi:

I. — Far conoscere le forze o i fattori costituenti lo spirito di una società per rispetto all'educazione di essa.

II. — Dichiarare, tra i popoli, i costumi educativi, e, sempre che ne sia il caso, le istituzioni educative e le scuole.

III. — Determinare che cosa questi sistemi educativi ebbero di transitorio e del tutto relativo, e che cosa, per avventura, lasciarono pe' progressi dell'umanità.

IV. — Comparare fra i popoli, e per le principali epoche o periodi, l'educazione familiare, ambientale e di cultura diretta.

Per rispetto alle scuole il nostro metodo, sempre che si può e come si può, mirerà:

I. — A mostrare come sorgono, come si compongono ad organismo e da quali forme di cultura sono precedute.

II. — Ad indicare, sempre che si può, il loro piano didattico e quanto ha relazione al piano didattico.

III. — A rilevare le trasformazioni de' sistemi scolastici.

IV. — A comparare le scuole e i sistemi scolastici fra i vari popoli o nelle varie epoche e periodi.

Ci par così di abbracciare col nostro metodo tutto ciò che ha riferimento alle scuole.

È troppo chiaro: non tutte queste inchieste possono trovare ragione di essere in tutte le epoche. Quali istituzioni educative possono essere rinvenute nei selvaggi più bassi? Non vi sono che i giochi spontanei dei ragazzi. Anche quando abbiamo notizie presso alcuni popoli, dell'esistenza di scuole, come fra gli aryas dell'India e gli egiziani, nulla sappiamo del loro piano didattico, nulla o quasi nulla delle materie che vi si insegnavano. È solo colla Grecia e con Roma che le questioni pedagogiche risguardanti le scuole possono essere seguite con qualche chiarezza; e con molta chiarezza nell'epoca moderna, in cui l'interesse educativo e scolastico acquistano grandissima importanza.

Nel campo delle dottrine pedagogiche il nostro metodo si propone:

I. — Cercarne la genesi e determinare fino a qual punto hanno avuto il loro principale impulso da idee teoriche di carattere filosofico e scientifico o da esigenze pratiche.

II. — Mostrarne l'ampiezza, e specialmente se esse considerano tutto il campo educativo o questa o quella parte di esso.

III. — Mostrarne l'efficacia immediata o in tempi posteriori, spiegando anche perchè alcune dottrine non potevano trovar favore nell'ambiente in cui nacquero.

Il nostro metodo, come vedesi, coordinata l'educazione e quanto ha attinenza all'educazione, alla storia dell'uomo, della sua civiltà e della sua cultura, si fermerà per studi, osservazioni e comparazioni ai tre argomenti proprii della storia della pedagogia: i costumi educativi della famiglia; le istituzioni educative ambientali; le scuole e le dottrine pedagogiche. E tutto ciò secondo sarà possibile nelle varie epoche o periodi.

Più che dare, col nostro metodo, una trattazione in ogni sua parte compiuta della storia della pedagogia, noi ci proponiamo di far sentire il bisogno di trattarla con criteri e con metodo alquanto diversi da quelli che furono finora seguiti. In questa storia alcune cose dette in alcuni punti le richiameremo soltanto in altri. Nulla infastidisce tanto chi legge, quanto le ripetizioni e la prolassità inconcludente.

Ma altro fatto generale è necessario che rilevi il nostro metodo, fatto risguardante la dinamica pedagogica.

Non è sempre un volgare misoneismo che, in alcune epoche, non fa prendere in considerazione o arresta l'azione rinnovatrice d'idee o di dottrine pedagogiche; sono anzi parecchie le cause che inceppano o ritardano gl'innovamenti educativi. La vita pedagogica e l'interesse pedagogico si svolgono in una società insieme ad altri molteplici e svariati interessi più sentiti; e questi interessi, assorbendo l'attività degli adulti, li rendono talora poco premurosi di miglioramenti nella vita educativa della prole. Mentre l'affetto istin-

tivo parentale è quasi in ogni tempo e per ogni dove vivo, l'intuito per riforme pedagogiche rimane spesso invece offuscato e attutito. È questo un principio generale per intendere molti fatti della dinamica pedagogica. Ma non basta esso solo a spiegarla. Talora le dottrine pedagogiche riescono inefficaci e non guadagnano la simpatia neppur di pochi per la loro elevatezza; tal altra non raggiungono effetto alcuno per la loro indeterminatezza, e non di rado perchè più ideali che pratiche. Si aggiunga che tutto ciò che ha per suo ufficio di rimutare il fatto e d'incitare a un nuovo fare, presenta sempre grandi difficoltà; che un nuovo fare implica convincimenti sentiti, fede viva, coraggio; tutte cose non sempre facili a trovarsi nel campo educativo e scolastico. Si aggiunga ancora che non in tutte le epoche può essere egualmente sentita la passione della cultura educativa; che sono speciali bisogni sociali quelli che si riflettono nelle idealità pedagogiche; che le forze storiche, in quanto presentano consacrazione di privilegi, devono necessariamente contrastare le innovazioni educative, e ci si spiega il perchè delle molte soste, il perchè della poca vita accelerata nell'educazione, nelle istituzioni pedagogiche e nelle scuole. Onde se sempre la vita di una civiltà e la cultura si riflettono nell'educazione, sempre non si riscontra nel fatto educativo quell'accelerazione di movimento che si vede nella civiltà e nella cultura. In una parola tutto ciò che ha riferimento all'educazione si muove lento. Una volta formati i costumi educativi, essi permangono; una volta formato l'assetto educativo di cultura, esso rimane tale per lungo lasso di tempo, nonostante le modificazioni che si compiono nella civiltà di un popolo. Fin in Grecia l'educazione si muove più lenta di quello che si movessero la civiltà e la cultura ellenica. Nel secolo XIV c'è Dante, Petrarca, Boccaccio; c'è l'arte nuova; c'è tutta una nuova vita sociale, ma nelle scuole c'è il solo latino e nulla della vita vissuta de' tempi vi si riflette. Nel secolo XVI tutta la vita sociale si rinnova, ma

nelle scuole si insegnano sempre le lingue morte, e perfino le lingue moderne ne sono escluse. La riforma religiosa apre le vie a una nuova coscienza, ma le scuole che prevalgono in seno alla riforma, sono le scuole umanistiche. Fu considerata grave novità l'introduzione nelle scuole della lingua che parlavano gli alunni! Nulla è così poco inclinato a mutamenti, quanto ciò che ha attinenza all'educazione e alle scuole. Anche le dottrine pedagogiche esercitarono nel passato scarsa efficacia. Poca fu l'influenza di Comenius in Germania, quasi nulla quella di Locke in Inghilterra e di Rousseau nella Francia del secolo XVIII.

Ma non basta che il nostro metodo rischiari solo questo fatto della dinamica pedagogica.

Vi ha epoche o momenti nella storia dell'educazione in cui la dinamica pedagogica si accelera in questo o quell'indirizzo, per questa o quella questione. L'esempio dell'educazione cristiana nel medio evo e della scuola popolare dopo la Rivoluzione francese, quello dell'insegnamento tecnico ai nostri tempi mostrano ciò chiaramente. Ebbene è ufficio della storia della pedagogia spiegare anche tali fatti mediante l'azione di fattori sociali, politici, economici, culturali.

La Storia della Pedagogia deve avere metodo essenzialmente diverso da quello della Sociologia pedagogica. La Sociologia pedagogica è dottrina generale ricavata dalla organizzazione complessa de' fatti sociali in ordine all'educazione; la storia della pedagogia volge invece su fatti speciali, relativi a questa o quell'êra, a questa o quell'epoca, a questo o quel popolo.

Col nostro metodo nella trattazione della storia della pedagogia avremo sempre e in tutto di mira:

I. — L'ordine nell'esposizione. Dove non è ordine, non è elaborazione di pensiero e non è possibile destare in altri attrattive a pensare.

II. — La chiarezza. Se la chiarezza è necessaria sempre

nella materia storica il costringere il lettore a indovinare il pensiero di chi scrive, toglíe ogni valore alla storia.

III. — L'esattezza. Nella ricerca storica la mancanza di esattezza cambia la storia in romanzo.

IV. — La semplicità. Solo ciò che, senza violare la verità storica, si presenta in modo semplice, facilmente ferma le menti e facilmente ottiene l'assenso.

V. — La documentazione. La storia è essenzialmente documento, prova, e, sempre che non si tratti di cose già acquisite al patrimonio della cultura generale o al patrimonio della cultura speciale di una data disciplina, si rende necessaria la citazione documentativa. Ma la documentazione non va confusa coll'erudizione e molto meno con lo sfoggio inutile di erudizione e con le boriose quanto vacue bibliografie.

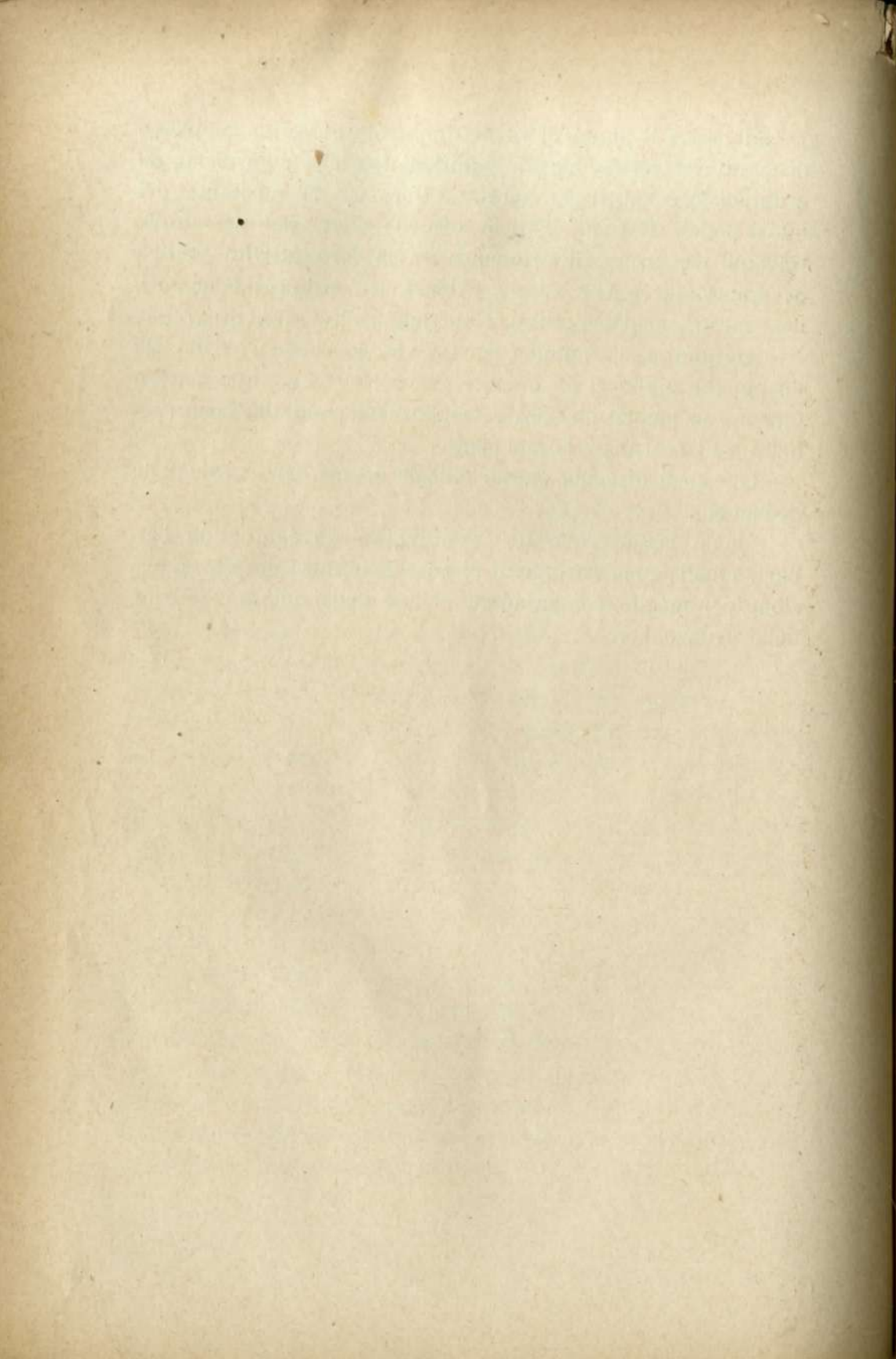
La vita sociale e lo stesso fatto pedagogico sono una continua integrazione. Fatti manifestatisi in un'epoca continuano immodificati o con poche modificazioni in altre. A nulla gioverebbe il ripetere per ogni epoca cose e fatti di epoche anteriori. Basterà indicare i fatti nuovi che appaiono e le modificazioni nuove, senza ripetere quello che rimane comune a epoche o periodi diversi. Senza di ciò non si scriverebbe la storia universale dell'educazione, ma singole monografie. Che il nuovo spirito nell'interpretazione della storia della pedagogia sia sempre e in ogni parte in quest'opera; ma nessuno vi richieda ciò che ne intralcerebbe lo svolgimento.

La *Scienza Comparata dell'Educazione,* nelle sue varie parti, fu scritta per i maestri e per gl'insegnanti; ed anche questa storia della pedagogia è ad essi indirizzata. È mio fermo convincimento che la funzione che nel passato ebbero le religioni per formare l'omogeneità mentale dei popoli, spetti oggi alla scienza; e, fra le scienze, principalmente alla pedagogia. La pedagogia è oggi l'enciclopedia scientifica per la formazione della generazione adolescente; essa riassume più di qualsiasi altra scienza i principii e le verità di scienze di-

verse; essa è il punto di ritrovo non solo di verità complesse di carattere teorico, ma di cognizioni teoriche e pratiche, ed è quindi la scienza più adatta a formare la mentalità dei nuovi popoli. Fin dal 1881, io dicevo: come nel passato le religioni trovarono gli strumenti per la loro attività pratica nei sacerdoti, oggi le scienze debbono trovarli negli educatori, nei maestri, negl'insegnanti. Noi siamo sulle vie del progresso, ed ogni giorno si cammina per tali vie, sicuri che c'è d'innanzi un mondo migliore; un mondo più consentaneo alla natura umana, un mondo che più e meglio conferisce alla nostra felicità e al nostro perfezionamento.

Questo il disegno, questo l'ideale nostro della storia della pedagogia.

Quale l'educazione de' primitivi, de' selvaggi e de' barbari? Quali ammaestramenti ci possono venire da tale educazione per meglio comprendere alcune delle odierne dottrine della pedagogia?

---

CAPITOLO V.

## L'educazione precivile: primitivi selvaggi e barbari.

Le tesi sulla necessità e possibilità dell'educazione umana e l'educazione come processo cosmico e biologico. — L'educazione intenzionale, parentale e collettiva negli animali superiori associati. — L'uomo e l'animale. — Influenza della lunga infanzia umana per svolgere la sociabilità degli uomini primitivi. — I veri primitivi e l'educazione da essi data alla prole. — La creazione del linguaggio articolato e modificazioni fisiologiche, psichiche e sociali di cui è indice. — I selvaggi e i fattori che influiscono sulla loro vita e sulla loro educazione: la razza, la formazione della famigiia, le condizioni sociali e il primo capitale sociale di vita economica, estetica, intellettuale e morale. — La razza nella Storia della pedagogia di quest'epoca e di tutta l'umanità. — La costituzione dell'istituto domestico in quest'epoche e sua influenza sull'educazione. — Le condizioni della vita sociale in quest'epoche e la loro influenza sull'educazione. — La vita economica estetica, intellettuale e morale in quest'epoche e loro influenza sull'educazione. — Costumi educativi e indirizzo educativo presso molti selvaggi. — Condizioni generali dell'educazione nei selvaggi. — L'educazione presso i così detti barbari. — Quali ammaestramenti vengono al pedagogista dall'educazione precivile e specialmente per il significato da dare alla così detta educazione naturale. — L'educazione nelle prime civiltà americane e e dell'Asia.

Alcuni pedagogisti nostri, su l'esempio di pedagogisti stranieri, cercano di stabilire la necessità e possibilità della educazione umana, quasicchè l'educazione non fosse una legge cosmica, cui sottostà quasi tutta la vita animale e tutta e sempre la vita umana. L'educazione, e non soltanto come fatto di allevamento e di cure fisiologiche, ma come funzione intenzionale da parte dei generanti, perchè i piccoli acquistino il vigore, l'esperienza e le attitudini necessarie alla specie per reggere nella lotta dell'esistenza, è fin troppo evidente nella animalità superiore, e ne abbiamo continuo esempio anche dai nostri animali domestici. Evidente è del pari che ove nel mondo zoologico l'animalità acquista istinti di socievolezza e

vive associata, la collettività partecipa in speciali modi alla educazione e alla tutela dei piccoli, in guisa che se spesso ai generanti rimane l'ufficio principale di educare la prole, la collettività nondimeno vi ha una parte, specie per ciò che riguarda la protezione e la tutela. Il fatto narrato dal Brehm e riportato dal Darwin dello scimmiotto ghermito dall'aquila e portato sopra una rupe, che commuove il branco delle scimmie e decide i più forti a dare l'assalto alla rupe e a spennacchiare l'aquila, finchè non avesse abbandonato il piccolo scimmiotto, è fatto noto ed eloquente per sè. Ma eloquenti sono mille altri fatti di cui discorsi nella *Sociologia pedagogica,* che tutti mostrano il concorso della collettività nell'opera intenzionale di cooperare coi genitori a preparare i piccoli alla vita e alle finalità della specie. Ci par dunque strano il parlare per l'uomo di necessità e possibilità di educazione, quasichè si trattasse di lenti per i miopi e del potere di fabbricarle.

L'educazione è legge cosmica e biologica; nell'animalità superiore non vi è soltanto allevamento, ma allevamento ed educazione intenzionale; negli animali associati non vi ha solo cure educative parentali, ma cure parentali e della collettività. Il primo capitolo della storia dell'educazione trovasi scritto nella Zoologia.

Checchè fantastichino gli odierni archeologi della metafisica, è innegabile l'origine animale dell'uomo. L'uomo deriva dall'animale: tutto lo attesta, tutto lo dimostra. Questa verità resa palmare dal secolo XIX, è impossibile offuscare o fraintendere. Egli rientra nella legge universale della formazione naturale della specie; dall'animalità superiore gli derivano costumi, istinti e abitudini educative, che egli migliora e fa progredire secondo la più evoluta e progredita sua natura.

Purtroppo noi oggi possiamo solo argomentare quello che fu l'uomo veramente primitivo, quando non aveva acquistata la completa stazione eretta, quando la mano ancora non era

per lui organo prezioso per acquisti di esperienza e per sua difesa, quando scarsi erano i suoi poteri intellettuali, quando

il suo corpo era coperto di peli e angusta era la cerchia della sua vita associata, quando l'unione sessuale era in balia dei suoi istinti e della naturale affettività, quando ancora non s'era

creato il linguaggio articolato e viveva di vita arborea. La fantasia di un pittore ce l'ha così raffigurato.

Ma anche in quest'epoca remota, i nostri progenitori tutelavano ed educavano la prole; anzi questa tutela e questa educazione influì molto sovra di essi per corroborare e svolgere lo spirito di sociabilità. Sappiamo dall'*Antropologia Pedagogica* che negli animali superiori e specie nell'uomo il periodo dell'infanzia è più lungo che in tutti gli altri animali, e questa lunga infanzia umana, questo lungo permanere dei genitori presso i loro nati, valse certamente a renderli più socievoli. A sua volta lo spirito di sociabilità aumentato e reso più vivo, influì perchè essi sostituissero al linguaggio naturale delle interiezioni, delle grida, de' movimenti espressivi della fisionomia e del gesto, il linguaggio articolato. La parola è creazione dell'uomo resa necessaria dai progressi della sua sociabilità. Ma l'uomo non poteva crearsela senza la sua completa stazione eretta, senza che l'uso e i progressi della mano non avessero aumentate le sue virtù di attendere e di osservare, senza che tutti i suoi poteri psichici fossero progrediti, senza che fosse progredita la sua attività, la sua operosità, la sua riflessione, il suo senso logico. È questo della parola articolata il primo gran fatto nella storia dell'uomo; comincia con essa l'*Homo sapiens*. Con la parola articolata egli metteva un abisso spirituale tra sè e gli altri animali; egli capitalizzava la sua esperienza, mentre il lavoro del suo pensiero ingrandiva e migliorava l'organo della vita psichica; il cervello. Ma anche nella vita arborea e prima che acquistasse la parola articolata, egli, come pur dicemmo, impartiva un'educazione intenzionale alla prole e non l'allevava soltanto; una educazione intenzionale che mirava a svolgere nella prole, in modo più completo che negli altri animali, le attività; che valeva a farle schivare i pericoli; che l'esercitava alla destrezza in tutto ciò che le potesse essere di giovamento; un'educazione intenzionale, io voglio dire, di migliore previ-

denza ed adattamento di tanto superiore a quella di tutti gli altri animali, di quanto superiore era la sua organizzazione fisiologica e psichica. E a tale educazione intenzionale doveva pur cooperare la piccola collettività, la piccola associazione. Non si vive associati senza simpatia, benevolenza, pietà e protezione pe' piccoli; non si vive associati, senza che l'adulto modifichi il piccolo e si senta da esso modificato. Tuttavia ben povera doveva essere questa educazione de' veri primitivi; povera e di breve durata. Tosto che il piccolo poteva in qualche modo bastare a sè, i rapporti parentali si rallentavano, si attenuavano, sparivano, e presto egli doveva vivere vita indipendente, la vita degli adulti.

Forse quello che oggi vediamo essere la cura educativa nelle scimmie antropomorfe, meglio ci pone in grado d'immaginare, ne' suoi tratti fondamentali, l'educazione de' veri primitivi. Nella *Sociologia Pedagogica,* riassumendo osservazioni d'insigni naturalisti su tale argomento, scrivevo: Chi può resistere all'emozione che si prova dinanzi all'educazione che impartiscono ai propri figliuoli le scimmie? La più parte delle scimmie dànno alla luce solo un figliolo. Il neonato è brutto, ripugnante. Il suo viso, tutto pieno di peli, lo fa somigliare piuttosto ad un vecchio che ad un bambino. Tuttavia, questo mostriciattolo è la grande, l'infinita gioia della mamma sua. Essa lo accarezza di continuo, di continuo lo cura: il suo affetto è tale da sembrare fin ridicolo. Il piccino è al principio insensibile alle carezze della madre; ma questa è tanto più tenera verso di lui, quanto più lui è insensibile e apatico. È lui tutta la sua vita, tutta la sua anima, tutta la sua occupazione. Essa lo lecca, lo pulisce, lo stringe al suo cuore, lo prende fra le mani per meglio contemplarlo. Essa lo culla su le braccia per addormentarlo. A poco a poco il piccino cresce, acquista vigore e indipendenza, e a misura che egli cresce, la mamma è lì, tutta vigilanza; gli concede un po' di libertà ne' suoi movimenti, gli concede di sollazzarsi cogli altri piccoli

della sua specie, ma lo segue sempre cogli occhi; pone mente a tutti i suoi passi; vigila le sue azioni e non gli permette, se non ciò che non gli può nuocere. Al più piccolo pericolo si precipita verso di lui con un grido speciale che l'invita a rifugiarsi nelle sue braccia. Se egli disubbidisce, ciò che accade di rado, essendo le giovani scimmie docili e sommesse, essa lo punisce pizzicandolo, scuotendolo e qualche volta anche dandogli de' scapaccioni. Nella schiavitù la scimmia divide appassionatamente ciò che mangia col suo piccolo; prende parte a tutta la sua esistenza, dandogli continue testimonianze d'affetto. La morte del figliolo talora porta fatalmente con sè la morte della madre, uccisa dal dolore.

Ma le speciali modalità dell'educazione dell'uomo della vita arborea ci mancano. Nondimeno quale errore non è quello di porre in luogo de' fatti, in armonia collo spirito e coi dettami della scienza, arzigogoli metafisici vecchi o nuovi! Non vede il fatto della educazione, chi non vede differenza tra adulti e piccoli, chi non vede tra loro naturale e necessaria solidarietà. Non vede l'educazione umana chi non la vede e come educazione diretta e come educazione di ambiente sociale; chi non vi vede l'organismo e l'eredità; chi non vi vede la spontaneità dell'educando, i suoi bisogni e la sua cooperazione. Tutto ciò è materiale di fatti, di fatti visibili, di fatti che nessuna astrazione di boriosa metafisica può annebbiare.

Ma ripetiamolo: l'educazione dei veri primitivi, nelle speciali sue modalità, ci sfugge. Molto certamente, circa i costumi educativi della prole, l'uomo primitivo aveva ereditato dalla animalità superiore; molto egli deve aver modificato secondo i progressi della sua esperienza, della sua intelligenza e della convivenza.

L'educazione diventa argomento di discorso più chiaro e meglio ordinato, allorquando si passa dai veri primitivi ai selvaggi.

Coi selvaggi comincia l'umanità; nei selvaggi è la nostra

genesi spirituale; e anche, se intorno ad essi, per ciò che ha riferimento all'educazione, non si ha un materiale abbondante, tuttavia abbiamo qui quattro grandi fatti: la razza; la costituzione dell'istituto domestico; le condizioni veramente umane di vita sociale e la prima formazione di un capitale di vita spirituale, che ci mettono in grado di comprendere gli elementi più profondi della loro vita educativa.

La razza stabilisce nell'umanità una diversa costituzionalità fisiologica e psichica, che si estende a tutte le manifestazioni della vita e anche all'educazione: le varietà etniche sono poteri originari incancellabili; il genere umano ha nelle razze le sue specie. Onde l'eguaglianza delle razze predicata oggi da alcuni, che esse abbiano, cioè, tutte gli stessi poteri, e che tutte siano ugualmente perfettibili, contrasta con tutti i fatti: contrasta con la morte e la sparizione di alcune razze incapaci di reggere nella lotta per la vita; contrasta coi dati anatomici, fisiologici e psichici; contrasta coll'incapacità in alcune razze di sorpassare certi stati sociali di vita. Tale eguaglianza è poi oggi tarda reviviscenza negli studi antropologici d'idee metafisiche già combattute e trovate vane anche nel campo della pedagogia. Che è, infatti, l'eguaglianza delle razze, se non quell'istesso errore che portava Descartes, Locke, Leibiniz ed Helvetius a vedere in tutti gli uomini lo stesso potere educativo, un eguale potere educativo? I fatti, invece, mostrano che le differenze psichiche e sociali fra razze e razze, nello svolgimento spontaneo di esse, sono maggiori che tra individui e individui della stessa razza. Anche fra le razze superiori di oggi esistono differenze psichico-sociali notevolissime. Fra la razza nera, fra la razza gialla e la razza bianca non sono solo condizioni anatomo-fisiologiche diverse, ma tutta una diversa costituzione di vita superorganica, tutta una costituzione spirituale diversa. Come equiparare psichicamente le razze, e far dipendere le loro differenze psichiche da condizioni favorevoli o sfavorevoli alla lotta per la vita, guardando

i Tasmaniani, gli Australiani e i Papuas, queste popolazioni che vivono quasi solo di sensazioni e di vita intellettuale rappresentativa e concreta? Queste popolazioni incapaci di astrazioni, che, nella vita affettiva, non vanno oltre i sentimenti di conservazione egoistica e di sensualità sessuale? Queste popolazioni che, nei bisogni sociali, non sentono che ciò che ha riferimento alla difesa del gruppo sociale o che momentaneamente le può unire per offendere? Che sono sempre schiave delle rappresentazioni e delle emozioni collettive e poverissime nell'individualità? Che non hanno per vita intellettuale e religiosa se non un infantile animismo e la paura de' morti? Che sono dominate nella loro volontà dalla paura, dalla vanità, dalla crudeltà e dall'accidia?

L'educazione in razze sì basse non può essere che bassa: il destino della razza è destino di tutta la vita e anche dell'educazione. L'educazione degli Australiani, dei Vedda e dei Papuas è la più bassa, perchè più bassa è la razza. Presso i Negri d'Africa le razze inferiori dei Boschinani hanno educazione inferiore ai Negri di razza superiore, ai Cafri, ad esempio. I Mongoloidi della Polinesia, gli Indiani dell'America Meridionale tutte queste popolazioni ci presentano, senza mai eccezione alcuna, educazione correlativa all'inferiorità della razza.

E tutto ciò sia detto e per quest'epoca e per tutta la vita dell'umanità.

Se la natura ha provveduto l'animale come l'uomo di tenerezza parentale, la diversa costituzione psichico-sociale delle razze atteggia però diversamente tutta la loro vita spirituale; e da questi atteggiamenti diversi emergono, anche nelle forme basse di vita sociale, costumi educativi, ordinamenti educativi, spirito educativo diversi. I selvaggi delle varie razze hanno sempre alcunchè di diverso nella loro opera educativa: la scala ascendente delle razze è altresì scala ascendente della loro educazione.

Ma nell'educazione, con la diversa costituzionalità di razza, si riflette, principalmente in quest'epoca della selvatichezza, la formazione e costituzione della famiglia.

La famiglia è l'organo immediato e più visibile dell'educazione umana. Finchè l'uomo visse vita arborea, egli non ebbe famiglia permanente ma temporanea, unione, cioè, del maschio e della femmina fino a porre in grado il piccolo di essere e fisiologicamente e per rispetto ai poteri psichici preparato, in qualche modo, per la lotta dell'esistenza. Ma anche quando, abbandonata la vita arborea, egli prese stabile dimora sul suolo; anche quando abitò la caverna, la società precedette la costituzione della famiglia. L'idea tradizionale, che la famiglia abbia creato la società, è erronea. Fino in alcuni selvaggi d'oggi essa non esiste che in modo embrionale. Però il costituirsi della famiglia, quale che sia la sua struttura, poliandrica, una donna di più uomini; poligama, più donne di un solo uomo, o monogama, una donna e un uomo l'una per l'altro, strutture familiari le quali vediamo apparire nelle popolazioni selvagge non con un ordine di successione, ma in modo vario, secondo, cioè, speciali condizioni, relative principalmente ai mezzi di sussistenza, rappresenta un grande vantaggio per le cure della figliolanza, per la sua tutela e la sua preparazione alla vita. La paliandria dà almeno alla figliolanza la tutela diretta e continua della madre. La poligamia, benchè sciolga, dirò così, la famiglia in vari circoli familiari per rispetto alle madri, unifica nondimeno tali circoli per rispetto al padre, il quale dà le sue cure e la sua tutela ai figli tutti. La monogamia dà assetto più stabile alla famiglia sulla completa unità di sangue e di vita, e grandemente ne migliora l'azione educativa. Ma quali che siano le differenze di queste strutture familiari per rispetto all'educazione, sempre in quest'epoca il sorgere dell'istituto domestico, porta con sè una miglior tutela della prole, rende possibile un più vivo circolo di sentimenti, una più facile formazione di abitudini e di co-

stumi, una vita più concreta e determinata di pensieri e quindi una più larga e migliore educazione intenzionale. Possiamo quindi dire che, fin dall'epoca della selvatichezza, la costituzione dell'istituto domestico e i progressi di esso, sono esponenti di miglioramento nell'educazione e nello spirito educativo. Una razza bassa in cui non s'è costituito l'istituto domestico, offre un'educazione più infelice e povera che se esso vi è. Si aggiunga che col costituirsi e svolgersi dell'istituto domestico, si forma e si svolge il sistema di parentela, e la parentela allarga la tutela e la protezione della prole, ricollegando intorno ad essa un maggior numero di simpatie, di cure e d'interessi: fatto questo che ha importanza speciale, in quest'epoca di selvatichezza, in cui esiguo è il nucleo sociale, e tenue è la forza di coesione della collettività. Si aggiunga ancora che colla costituzione della famiglia e della parentela si vengono delineando le prime forme giuridiche, i primi costumi giuridici. L'uomo della vita arborea ebbe il sentimento del giusto; il selvaggio comincia ad averne le forme, e queste forme conferiscono a migliorare le condizioni della vita, a darle un più stabile assetto e direttamente migliorano anche la vita educativa della prole.

Non basta.

Col costituirsi in quest'epoca della famiglia, si compie altro gran fatto importante per l'educazione: la divisione di lavoro e di occupazioni tra l'uomo e la donna; questa specialmente destinata alla casa e ai lavori della casa, quello ai lavori e alle occupazioni fuori di essa. È posta così, fin da quest'epoca, la differenza educativa tra maschio e femmina, tra la preparazione alla vita dell'uno e dell'altra, differenza che poi domina gran parte della storia.

Non basta ancora. Fuori della famiglia la divisione di lavoro fra gli adulti pone lentamente la differenza fra i mestieri, e anche questo è fatto importantissimo che risale a quest'epoca di selvatichezza. La divisione del lavoro in seno

alle famiglie e la formazione di mestieri nelle famiglie fanno sì che il padre prepari il figlio al suo mestiere. Il primo embrione di educazione tecnica possiamo dire che risalga a quest'epoca.

Colla razza, colla costituzione dell'istituto domestico, colla diversa educazione sessuale e le prime divisioni nel lavoro, lumeggiano la storia educativa di quest'epoca, per un verso le condizioni generali di vita sociale e per l'altro la formazione fra queste popolazioni di un primo capitale di vita economica, estetica, intellettuale e morale.

L'uomo nasce sociale come nasce vertebrato, mammifero primate o antropoide, e prima ancora dell'acquisto della parola articolata, prima ancora di qualsiasi progresso che l'avvicinasse a noi, egli era socievole. Tutta la sua natura mostra la necessità della socievolezza. Ma quanto poco potevano influire a migliorare la sua sociabilità le condizioni proprie della vita arborea! La vita arborea non rendeva possibile, che piccoli nuclei sociali. La facilità stessa, in quella vita remota del vero uomo primitivo, di trovare il nutrimento frugivero, adatto a lui e ai suoi istinti pacifici; la facilità stessa di sfuggire, colla sua agilità, ai pericoli e di difendersi, tutto concorreva perchè vivesse in piccoli agglomerazioni, in piccole società. Ma abbandonata la vita arborea e presa stanza permanente sul suolo, progredì la sua intelligenza e la sua virtù di associazione: egli trovò nella pietra *greggia* prima, nella pietra *levigata* poi, e in seguito nel bronzo e nei metalli armi di difesa.

Migliorarono allora le condizioni di sua vita sociale, migliorò tutta la sua esistenza.

Rinfrancato dalle armi, l'uomo di quest'epoca vive dapprima coi frutti della caccia e della pesca; addomestica poi gli animali e diventa pastore e nomade; passa per ultimo a vita sedentaria, coltiva la terra ed abita il tugurio, la capanna, la casa. Or tutta questa trasformazione nelle condizioni di

vita sociale lumeggia grandemente l'educazione di quest'epoca. Mano mano egli è fatto per tali condizioni più socievole; mano mano l'associazione diventa più stabile, più consistente e permanente e tutto ciò doveva modificare la sua esistenza e lo spirito educativo col migliorare le condizioni della vita economica delle famiglie e il loro assetto umano. Si può dire che le forme progressive della vita economica, son forme progressive della vita educativa. D'altra parte questi piccoli nuclei sociali rendevano necessaria la difesa da altri nuclei sociali o la lotta con essi. Comincia così la guerra e la necessità di prepararvisi, occupazione principale dei selvaggi. In questi piccoli nuclei sociali si rendeva ancora più necessaria la divisione del lavoro: si allargono così gli scambi, la piccola navigazione, i commerci e comincia la cultura di speciali attitudini. E per effetto di tutto ciò si forma in queste società minuscole una vita estetica: non vi ha piccola agglomerazione di selvaggi, ove non sia la danza e il canto, ove non si senta il bisogno di ornarsi e di adornarsi, di rendersi belli e distinti, di piacersi e di piacere. In tutti i selvaggi colla danza e col canto e col desiderio di ornarsi è spontanea l'inclinazione al disegno. In selvaggi meglio dotati appaiono le leggende, i miti, le forme poetiche e quanto vale a modestamente abbellire la vita. In questo ambiente appaiono le credenze animistiche e feticistiche e il culto dei morti: son pochi i selvaggi ove non si trovino il culto degli spiriti e superstizioni religiose diversissime, che pur dimostrano una loro alacrità intellettuale superiore a quella dell'animale. Nei selvaggi superiori questo animismo e questo feticismo migliorano nella forma e nel contenuto; ma caratteristica intellettuale del selvaggio è di concepir sè sdoppiato come corpo e come spirito, e di vedere gli spiriti costituire un mondo ultrasensibile in connessione col mondo in cui vive.

Benchè non siano le credenze religiose che determinino la sua vita morale, tuttavia queste credenze segnano un progresso nella sua vita mentale e logica. Gl'iddii non si temono

o adorano da principio con riferimento alla condotta cattiva o buona; però queste credenze, anche grossolane, denotano che egli cerca delle cause, ch'egli riflette ed immagina, che il suo istinto logico progredisce. Nei selvaggi superiori tutto migliora e si vengono abbozzando e chiarendo gli aspetti fondamentali del mondo umano. Così l'uomo, anche selvaggio,

Maschio e femmina di Australiani del Sud sotto l'intelaiatura della loro capanna di frasche.

ci apparisce come formatore di nuova esistenza e di nuova vita che s'inalzano di tanto sulla natura materiale ed animale, per costituire un proprio mondo.

L'animale ha il linguaggio fisiologico ed emozionale, l'uomo si crea il linguaggio della riflessione e del pensiero; l'animale ha istinti di associazione, l'uomo si crea la società governata da principii etici; l'animale non ha altra difesa che

la sua organizzazione, l'uomo si crea l'arme che l'eleva su tutti gli esseri viventi; l'animale non ha strumenti di lavoro, l'uomo se li crea e con essi moltiplica le sue energie e i mezzi per essere felice; l'animale vive nell'istante, nell'ora, nella giornata, l'uomo prevede, provvede, modera e governa se stesso. E così l'uomo, formando per sè una vita propria, rende necessaria alla prole una propria educazione. Vediamo quindi apparire la culla, la culla povera, la culla dello stato di selvatichezza.

È essa una scala formata da due bastoni di un metro circa, tenuti paralleli alla distanza di circa trenta centimetri da sette o otto bastoncini traversali, fissati con correggie fatte di pelle

Culla di popolazioni Figiane.

di animali o coi loro tendini. Raffigura questa culla una scala; avvolto in pelle d'animali, essa è il lettuccio del piccolo. Alla sua estremità è una fascia fatta pure con pelle d'animali larga circa dieci centimetri e lunga circa due metri con la quale è, parecchie volte, avvolto e tenuto fermo il corpicciuolo del bambino. Questa culla in forma di scala, alla parte opposta in cui è fissata la fascia, ha i bastoni longitudinali assottigliati a punta, in modo da poter essere impiantati nel suolo. Le mamme, impiantando in posizione alquanto obliqua questa culla, mirano a crescere i piccoli dritti e forti e a proteggerli, anche se dovessero esse abbandonare la capanna. Ma pur nella sua forma rozza e modesta, la culla è creazione dell'uomo, è solo dell'uomo; la culla non è il covile dell'animale, frutto di tenerezza istintiva; la culla è pensiero umano, previdenza umana.

Nella selvatichezza la razza, l'istituto domestico, le più umane condizioni sociali, e lo spontaneo e naturale capitale collettivo di vita spirituale, sono i quattro principalissimi fattori che formano la vita dell'adulto e che si riflettono su l'educazione, la modificano e la variano.

Certo la vita dei selvaggi, per rispetto alla razza, alla costituzione della famiglia, alle progressive condizioni sociali e allo sviluppo della vita economica, estetica, intellettuale e morale, non si può ricapitolare in poche pagine; ma è fuori d'ogni dubbio che da una parte la razza e lo spirito di razza, la costituzione e l'evoluzione della famiglia, le condizioni degli stati sociali e il loro svolgimento, e dall'altra quel piccolo capitale di vita spirituale che si è formato nella collettività, influiscono su la loro vita educativa e la modificano. Sempre, e anche in quest'epoca, è la vita dell'adulto, l'esser suo che informa e regola l'educazione dei piccoli: l'educazione è comunità di natura e di vita tra grandi e piccoli. Sempre, e specialmente in quest'epoca, si riflettono nell'educazione le condizioni dell'istituto domestico: quale la famiglia, tale l'educazione e lo spirito educativo. Sempre, e specialmente in questa epoca, le condizioni di vita sociale e il loro sviluppo indirizzano e modificano l'educazione: quale la società, tale la preparazione dei piccoli ad essa. Sempre, quale la vita economica, estetica, intellettuale e morale dell'associazione, tale l'educazione. L'educazione è, in termini generalissimi, per un verso l'esplicazione del piccolo secondo la natura propria dell'adulto, e per un altro l'assimilazione che il piccolo fa della vita creata dall'adulto.

L'epoca della selvatichezza ha la grande importanza di farci ben distinguere il generale impulso educativo comune all'uomo e all'animale, da ciò che comincia a specificare l'educazione umana, ad arricchirla e a variarla. Presso tutti i selvaggi, ovunque è bassa la razza, meno organata la famiglia, più elementari le condizioni di vita sociale, più povera la vita

spirituale della collettività, si trovano minore interesse educativo, più rozzi costumi educativi, più angusta e negletta tutta l'opera dell'educazione. Anche presso i selvaggi l'educazione si eleva coll'elevarsi della vita sociale; e chi non vede l'aspetto sociologico dell'educazione, non la vede.

A che esporre qui le tante e tante superstizioni e le tante e tante stranezze ne' costumi educativi dei selvaggi?

Fermiamoci a ciò che ha un significato.

I figli, presso i selvaggi, sono allattati fino a due, tre o quattro anni. Ebbene, è la miseria che suggerisce e rende necessario il lungo allattamento.

Mamma e figlioli dei Botocudi del Brasile. Vivono nudi nelle foreste vergini.

L'infanticidio è presso i selvaggi forma comune di costume. Ebbene, è la povertà della vita morale congiunta alla miseria che lo rende comune e senza ombra di rimorso.

Presso tutti i selvaggi l'interesse dei genitori perchè i figli si educhino, tutta la loro opera educativa è governata principalmente dalla fattività e dalla necessità della natura. Ebbene, tutto ciò è effetto della loro povera vita, della loro poca esperienza. I piccoli, presso i selvaggi, giocano come giocano i giovani animali; essi imitano ciò che vedono fare e dire; essi apprendono dalla pratica a vivere, e col vivere si educano.

Tasmaniani e Australiani ci rappresentano l'epoca della *pietra greggia;* i Papuas l'epoca della *pietra levigata* e sono essi che meglio ci danno un'idea della primitiva e poverissima

educazione. Presso i Boschimani, appena i piccoli possono vivere a sè, i parenti non se ne occupano più e li abbandonano. Tra i Pellirosse, l'allattamento si protrae fino a quattro anni e fino a quattro anni i fanciulli sono lasciati nudi.

Nell'America indigena, i Figiani vivono solo di caccia e di pesca, e tutta la loro educazione si riduce a preparare la figliolanza alla guerra, alla caccia e alla pesca.

Sono i Figiani di razza bassa e pare anzi che siano queste le popolazioni più stupide del genere umano. Essi, a dire di alcuni viaggiatori, non carezzano i loro figlioli neppure nell'infanzia e, nell'infanzia e nella fanciullezza, non impartiscono loro quasi veruna educazione intenzionale, educazione intenzionale che pur si trova fra i Patagoni e gli Araucani. In generale si può dire che, presso i selvaggi più bassi, l'educazione si fonda tutta sulla spontaneità della natura, si riduce tutta ad imitare, appropriandosi, con l'imitazione, quel capitale di vita, di costumi, di abitudini e di cre

La famiglia Figiana, madre, padre e figlio.

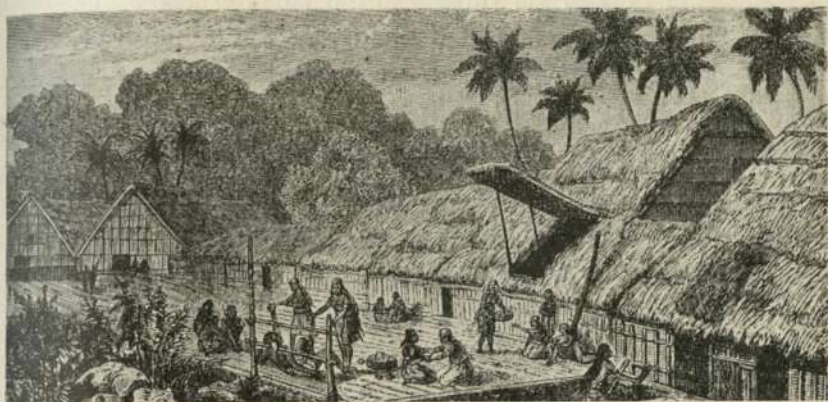
denze che ha acquistato l'adulto; tutto si riduce ad educarsi per mezzo della convivenza, dell'esempio e della conversazione. In breve, i piccoli imparano a lottare, a lanciare pietre, a fabbricarsi armi, a schivar pericoli; imparano l'arte del vivere, vivendo e vedendo vivere. L'opera dei genitori interviene in questa educazione di assorbimento o di osmosi per dirigere, e soltanto in alcune circostanze, la volontà dei piccoli, perchè ciò che vedono fare diventi in essi abitudine di fare.

Mamma Esquimese che porta il figlio nel suo cappuccio.

Solo in selvaggi più progrediti, e quando è cominciata e progredita la divisione del lavoro, i genitori guidano con interesse i figli all'apprendimento del loro mestiere; solo con la formazione della famiglia, nei selvaggi più bassi, il padre e la madre dànno un'educazione diversa secondo il sesso. Tutte le finalità educative si riducono qui al vivere, e i modi varii del vivere modificano tali finalità e dànno preminenza a questa o a quella.

Manca in tutti i selvaggi un assetto sociale dell'educazione. Le sole istituzioni educative di carattere sociale che s'incontrano in selvaggi superiori riguardano la vita sessuale e la preparazione sessuale. Il mondo umano è cominciato, ma è l'animalità che domina.

Un assetto sociale dell'educazione più chiaro e meglio definito noi troviamo nei cosidetti barbari. I barbari, quali i popoli delle razze superiori dei Negri, quali gli Sciti, gli antichi

Germani e via dicendo, ci presentano una progredita costituzione sociale, una vita, cioè, non più di piccole associazioni diverse fra loro, ma di grandi agglomerazioni, tenute insieme da elementi comuni nel costume, nelle tradizioni, nelle credenze, e da più alte manifestazioni spirituali anche nell'ordine economico e industriale. In molti dei cosidetti barbari vediamo già evoluto quel potere sociale che dicesi lo Stato, e anche l'educazione prende presso di loro un carattere più determinato e sociale e politico. L'evoluzione dell'educazione è la

Villaggio dei Dajaki nell'isola di Borneo.

evoluzione della vita umana e della società umana; ma per selvaggi e barbari non è possibile vera e definita storia dell'educazione, perchè più che nella storia siamo nella preistoria.

Abbiamo così profilata, solo profilata, e come ci era possibile di qui fare, tutta l'êra dell'educazione precivile. Che c'insegna essa?

Fermiamoci a poche cose.

È in questa êra che manifestamente la spontaneità della natura ci si mostra sovrana. Eppure l'educazione che vi si effettua, è povera, meschina, rudimentale! In tutte queste epoche poca o nessuna è la coercizione fatta agli educandi; pochi sono gli insegnamenti e gli ammaestramenti dati a loro;

poca o nulla è la disciplina cui sono sottomessi. E nondimeno quale povera educazione è quella di queste epoche! I pedagogisti dunque, che ancora sogliono idolatrare la natura, qui, possono vedere meglio che altrove, quanto, da sola, essa sia povera nell'opera educativa e quanto abbisogni dell'arte umana.

Noi possiamo dunque derivare da quest'êra e da queste epoche il vero significato che deve oggi esser dato alla natura nella educazione. La natura nella educazione dev'essere la conoscenza della natura dell'educando guidata da tecnica fondata su le sue leggi. La natura di cui parlano Rabelais, Montaigne, Comenius, Rousseau è un idolo, non la natura vera e reale; e se possiamo comprendere come essi vi si appellassero per combattere l'evidente artificialismo educativo dei loro tempi, non potremmo però continuare nell'equivoco. Il naturalismo astratto del XVI, del XVII e del XVIII secolo fu una logica reazione all'artificialismo, ma per sè non aveva un vero contenuto scientifico. La natura, noi apprendiamo da queste epoche, può ben riuscire nell'educazione, se impariamo a conoscerla nelle sue leggi; se dalle sue leggi sappiamo derivare una buona tecnica educativa; ma il credere che la semplice fede nella natura, il semplice ossequio alla naturalità, il semplice lasciare passo libero alle attività naturali dell'educando, bastino per la buona riuscita dell'opera educativa, è uno dei tanti pregiudizi che ancor vivono e nella pratica e nei libri e del quale dobbiamo liberarci.

E qui, in quest'êra e in queste epoche, meglio che altrove possiamo vedere i primi gradi di svolgimento dell'educazione: essa migliora col migliorarsi dell'istituto familiare; colla divisione del lavoro, che fa della famiglia anche una bottega; col migliorarsi delle condizioni economiche e della vita spirituale, prima in piccoli gruppi sociali, poi nei popoli.

È da queste epoche altresì che noi apprendiamo, nelle sue ragioni fondamentali e più semplici, l'efficacia dell'educazione. Quante questioni vaghe ed astratte sono state fatte sull'argo-

mento! Ebbene, queste epoche, pur così povere di vita, ci mostrano che non si vive senz'opera educativa; che anche presso i selvaggi è l'educazione che conserva la specie; che, anche presso i selvaggi, la stessa selvatichezza acquista valore umano per l'opera educativa, e che senza l'opera e l'efficacia dell'educazione, fin gli acquisti fatti dai poveri selvaggi, sarebbero andati perduti. Dove meglio che in queste epoche rifulge l'opera e l'efficacia dell'azione educativa? È grave errore quello di voler fissare i concetti prescindendo dai fatti che soli possono costituirli e dar loro valore. Quante questioni riescirebbero meglio fondate e più concludenti se, anche nelle scienze di carattere sociale, non si prescindesse dall'esperienza? Molte fantasie pedagogiche sono possibili per la nessuna o scarsa visione obiettiva dei fatti che costituiscono l'educazione.

Del pari, in quest'êra e in queste epoche, meglio che altrove, noi possiamo vedere la relatività dell'educazione: l'educazione è funzione correlativa della vita. Selvaggi e barbari hanno sempre educazioni relative a sè, alla razza, all'ambiente fisico che abitano, all'ambiente sociale in cui vivono. E qui, meglio che altrove, si vede il formarsi successivo delle finalità dell'educazione, il formarsi e lo svolgersi dei mezzi per attuarla e le leggi naturali che presiedono alla sua attuazione. Appunto perchè qui l'educazione è nella sua grande povertà, se ne vedono chiari i fatti fondamentali.

In queste epoche, noi vediamo la finalità costante dell'educazione: la conservazione dell'individuo per la vita della specie; e vediamo come di mano in mano si vengono formando intorno ad essa altre finalità, secondo le esigenze e gli atteggiamenti della vita sociale. In queste epoche, vediamo i mezzi per raggiungere tali finalità; cioè, l'attività e i bisogni inerenti alla natura dell'educando; l'adattamento suo all'ambiente in cui vive; la naturale sua sommissione all'adulto che prende cura di lui; gli ammaestramenti indiretti o diretti che dal-

l'adulto gli son dati; la cooperazione sua perchè da inesperto diventi esperto, da piccolo grande, da debole forte. E qui, per ultimo, vediamo nella maggior semplicità le leggi che presiedono allo svolgimento del fatto educativo; come, cioè, l'educazione si regga sul fatto della spontaneità naturale; come, essa sia fatta di successivo adattamento dell'educando all'ambiente fisico e sociale; come essa sottostia alla legge di progressione per rispetto alle varie età dell'educando stesso, e come miri sempre ad organizzare nei piccoli esperienze ed abitudini e a formare in essi una coscienza sociale.

La storia, e sopratutto questa storia oscura e frammentaria dell'educazione primitiva, può avere molto valore, se essa è interpretata con concetti scientifici e a concetti scientifici collegata.

Ma la vita umana è continuità e continua modificazione; e grandemente conferisce a meglio comprendere questa continuità e queste modificazioni anche la storia dell'educazione.

Ed eccoci all'educazione de' popoli civili.

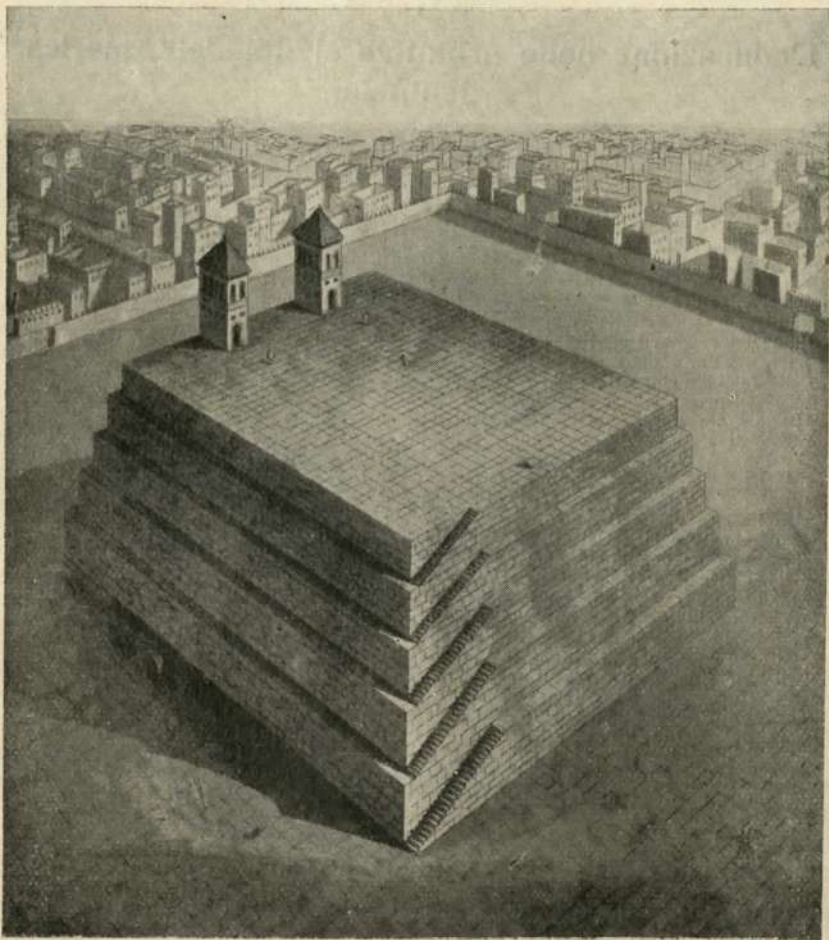
---

## CAPITOLO VI.

# L'educazione nelle primitive civiltà dell'America e dell'Asia.

Sguardo generale alle civiltà del Messico e del Perù. — La pittografia e la scrittura. — L'educazione familiare e pubblica nell'antico Messico. — Gli *educatorii* sorgono prima delle scuole. — Vita sociale e ordinamenti educativi del Messico. — Gl'Incas del Perù. — Civiltà e educazione dell'antico Perù. — *Educatorii* per la classe privilegiata. — Pittografia e *Quipu*. — Considerazioni pedagogiche generali su la civiltà e l'educazione di questi popoli — La razza mongolica e la Cina. — Caratteri di questa razza. — La sua lingua e la sua scrittura. — Grandi difficoltà della scrittura cinese e suoi caratteri. — La struttura della società cinese e la famiglia — Dispotismo familiare e dispotismo politico. — La religione cinese. — Progressi della società cinese nell'agricoltura e nell'industria. — Arti e scienze in Cina. — La filosofia cinese e l'opera di Confucio. — Necessità che a quest'alta civiltà corrisponda un'alta educazione. — I costumi educativi della famiglia cinese: maschi e femmine nell'educazione familiare. — L'educazione ambientale, professionale e tecnica nella Cina. — L'educazione scolastica della Cina e suo speciale carattere. — Gl'insegnamenti elementari come cómpito della famiglia. — Le scuole di Stato per la formazione degl'impiegati e de' funzionari dello Stato. — Gli esami in Cina. — L'antica e la nuova Cina. — Il sistema educativo della Cina per rispetto al Messico e al Perù. — L'India e gli Aryas; caratteri somatici e psichici degl'Aryas dell'India. — Lingua e scrittura degli Aryas dell'India. — Carattere della scrittura alfabetica degli Aryas. — La struttura sociale per caste. — L'ideale etico nell'India. — La famiglia nell'India. — Cultura filosofica, letteraria, artistica, scientifica e tecnica dell'India. — L'educazione nell'ambito della famiglia. — Le scuole nell'India. — L'India bramanica e il Buddismo. — Il buddismo prima religione universale dell'umanità. — Pessimismo buddistico ed educazione. — Valore dell'educazione bramanica. — Aryas e Iranici. — L'ideale religioso degli antichi Persiani. — Struttura sociale e famiglia. — Costumi educativi e spirito educativo della famiglia. — Educazione ambientale di questi popoli. — Istituti o educatorii di Stato per l'aristocrazia militare di questo popolo. — Carattere dell'educazione persiana. — Il sapere e le scuole dei Magi. — L'Egitto. — Razza, ambiente geografico e civiltà. — Ideale etico dell'Egitto. — Struttura sociale e famiglia nell'Egitto. — Costumi educativi della famiglia. — Educazione ambientale dell'Egitto. — Le scuole dell'Egitto. — La Palestina. — Carattere di questa civiltà. — L'ideale etico d'Israele. — Struttura sociale e famiglia. — Costumi educativi nella famiglia e nell'ambiente sociale di questo popolo. — Ammaestramenti che possono venire al pedagogista da queste prime civiltà. — Intellettualismo e pessimismo pedagogico. — La Grecia.

**L'Antico Messico.** — Quando finisce la barbarie? Noi non seguiamo in questa storia e per questi primi popoli l'ordine cronologico, ma l'ordine che, in qualche modo, vediamo derivare dal progresso dei fatti; tuttavia non possiamo chiamare barbari gli Aztechi del Messico e le popolazioni governate dagl'Incas nel Perù. Gli abitatori di questi due fertili altipiani, ramificazioni delle cosidette razze americane, son popoli civili o semicivili; popoli civili di civiltà rudimentali; di civiltà certamente meno antiche di quelle dell'Asia, ma che pur hanno

raggiunto un assetto sociale e un notevole grado di cultura e di educazione. Queste civiltà americane antiche formarono la meraviglia degli spagnuoli Cortez e Pizzarro. Gli Aztechi

Il teocalli.

costituivano un grande impero; avevano agricoltura e industrie progredite; coltivavano il mais, il tabacco, il cacao; tessevano stoffe; fabbricavano stoviglie e carta; lavoravano l'oro, l'argento, il rame, ecc.; conoscevano l'arte di fortificare le città; costruivano templi, i famosi *teocalli*.

È questo il teocalli o casa di dio del Messico. Fu costruito dagli Atzechi solo sei anni prima della scoperta dell'America. Cortez lo chiama il tempio principale. Era una piramide tronca, larga nella sua base novantasette metri e alta cinquantasette e occupava il centro della città. La muraglia che circondava in quadro quel luogo, era tanto grande che nel suo recinto avrebbero potuto dimorare cinquecento famiglie. Questa muraglia era alta otto piedi, coronata di merli e fregiata di figure di pietre in forma di serpi. Aveva quattro porte ai quattro punti cardinali; sovra di esse erano quattro armerie fornite di ogni sorta d'armi, ove, in caso di bisogno, andavano le moltitudini ad armarsi. L'area, entro il recinto era lastricata di pietre sì liscie che i cavalli degli spagnoli non vi si potevano muovere, senza sdrucciolare. Nel mezzo s'inalzava il vasto edifizio quadrilungo, massiccio, coperto di lastre quadre ed eguali, composto di cinque parallelepipedi con larghe scale: sull'ultimo era una piazzetta e, nell'estremità orientale di essa, due torri dall'altezza di 56 piedi circa. Quivi erano collocati gli idoli; ciò che apparteneva al culto degl'idoli e le ceneri di alcuni re o di signori.

Gli Atzechi avevano cognizioni astronomiche e matematiche e un organamento giuridico.

La struttura della società messicana era teocratico-feudale; primeggiavano, cioè, su tutta la popolazione le classi dei sacerdoti e dei guerrieri.

La religione, con molte superstizioni, era un feticismo celeste e in esso aveva grandissima importanza il culto del sole. La religione costituiva la mentalità e l'alto principio direttivo della vita pratica di questo popolo.

Presso i messicani troviamo progredita una speciale scrittura; la *pittografia*.

Parlare e trasmettere il proprio pensiero, sono bisogni primitivi dell'uomo.

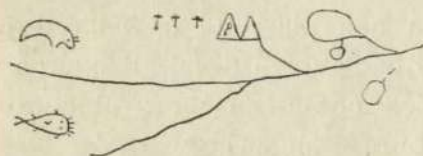
Anche presso i selvaggi più bassi, troviamo forme elemen-

tari per trasmettere il pensiero, il cosidetto *segno mnemonico*, cioè un oggetto tangibile che si manda per richiamare a persone lontane memorie o ricordi o per esprimere cose inerenti all'oggetto stesso. Il nodo, che ancora usiamo fare al fazzoletto per ricordarci di qualche cosa o il fiore che mandiamo a persona amica per esprimere i nostri sentimenti, sono, in certo modo, forme di questa rievocazione di pensiero.

Ma in molti selvaggi troviamo, col povero segno mnemonico, la scrittura *pittografica*.

Che è essa? Essa consiste in una rappresentazione figurata, nell'esprimersi per mezzo di figurazioni.

Ecco una lettera d'amore che una fanciulla selvaggia manda al suo amato.

La fanciulla appartiene al gruppo gentilizio, alla sottotribù o *totem* dell'Orso; egli a quello del Pesce: è così indicato il punto di partenza della lettera e l'indirizzo. Le due linee, che indicano la partenza e l'indirizzo, si uniscono e si continuano ad un punto fra due laghi, mentre una diramazione va verso due tende, cui son dinanzi tre croci per dire che abita ivi gente convertita al cristianesimo. La tenda sinistra ha una apertura da cui esce un braccio con gesto d'invito ad entrare. Il braccio è quello della scrittrice della lettera, che invita l'amante ad andare da lei.

In popolazioni più intelligenti, le povere figurazioni del selvaggio, si convertono in simboli e la scrittura prende forma ideografica.

Nella scrittura ideografica i caratteri suggeriscono gli oggetti; non parlano, cioè, direttamente per mezzo degli occhi all'intelligenza, ma alla mente che ha già conoscenza di avvenimenti e di fatti, che, quei segni, richiamano. Allorquando le figurazioni richiamano il suono della parola relativo

a un dato oggetto, si ha la scrittura fonetica; dalla quale si passa alla scrittura verbale, quando un dato segno rappresenta un'intera parola; alla sillabica, quando un segno rappresenta una sillaba; all'alfabetica quando ciascun segno rappresenta una lettera.

Nell'antico Messico la scrittura pittografica, ideografica e fonetica avevano raggiunta grandissima diffusione. Mancava la scrittura sillabica e alfabetica: tutto era segno e disegno, coordinazione di segni e di disegni variamente colorati per esprimere il pensiero. Quale luce non apporta la pittografia alle inclinazioni de' fanciulli ad esprimersi col disegno? Quale importanza non ha la pittografia per lumeggiare i rapporti tra l'evoluzione della specie e quella dell'individuo?

E con una progredita civiltà e una progredita forma di scrittura, gli Aztechi ci mostrano un progredito organamento nell'educazione familiare e sociale, e un progredito spirito educativo nell'una e nell'altra. Siamo lontani con gli Aztechi dall'educazione ridotta al solo allevamento, a soli giochi, alla sola azione spontanea e imitativa dei piccoli; lontani dalle istituzioni educative sociali di popolazioni selvagge, di cui parlai innanzi, istituzioni che riguardano la sola vita sessuale.

Nella famiglia degli Aztechi l'educazione ha grande importanza: i genitori, fin dalla nascita dei figlioli, si preoccupano della loro esistenza e della loro riescita nella vita. L'educazione non è qui più solo sentimento, essa diventa pensiero, pensiero sociale, istituzione.

Tutti i costumi educativi della famiglia di queste popolazioni si legano a credenze religiose e a feste religiose. Le religioni, pei loro caratteri fantasiosi, prima formano la mentalità de' popoli. Una vera e propria educazione intenzionale cominciava nella famiglia degli Aztechi a quattro o cinque anni, ed era diversa per i maschi e per le femmine.

La disubbidienza ai parenti era considerata delitto. Il dispotismo educativo è sempre in ragione del dispotismo po-

litico; è esso la ferrea disciplina degli adulti estesa alla generazione adolescente.

A quindici anni cominciava per i maschi una speciale educazione e istruzione di carattere religioso e militare, impartita in appositi istituti dai sacerdoti; istituti, alcuni destinati alle classi aristocratiche, alle classi dei sacerdoti e dei guerrieri, altri destinati alle moltitudini.

Tali istituti non erano scuole nel senso nostro; poichè le scuole non possono apparire, se non in seguito a cultura progredita: essi avevano per ufficio d'impartire praticamente quanto era necessario alla vita e all'ordinamento sociale. Parte fondamentale dell'insegnamento in questi istituti, specie per il popolo, erano le credenze religiose e le ritualità.

Troviamo quindi negli Aztechi tutto un ordinamento educativo in piena corrispondenza con la loro vita e la loro organizzazione sociale; un organamento educativo che, per la sua diffusione e il suo carattere intenzionale, non si riscontra nè nella selvatichezza, nè nella barbarie. Gli educatorii de' Messicani antichi sono veri istituti pubblici; essi han preceduto le scuole; educatorii che mentre da una parte compivano l'educazione domestica, dall'altra attuavano un'educazione pubblica secondo le finalità dispotico-teocratiche e militari di questo popolo.

**L'antico Perù.** — Una civiltà meno progredita, meno alta della messicana troviamo negl'Incas del Perù.

Gl'Incas, secondo riferiscono le leggende, crearono nel Perù un grande impero di carattere teocratico e comunistico, essi lo crearono meno con le armi e più con la persuasione.

Lo Stato era impersonato negl'Incas, e lo Stato sorvegliava la comunità tutta e provvedeva ai bisogni economici delle popolazioni, che trattava come fanciulli.

La religione, anche qui, era un feticismo celeste, e, anche

qui, il maggior culto era tributato al sole, da cui si diceva discesa la famiglia degl'Incas.

L'antica società peruviana era divisa nelle due classi degl'inciviliti e degli incivilitori. Agli inciviliti era fatta una modesta fortuna e impartita una modestissima cultura; agli incivilitori era riservato il lusso nella vita economica e il privilegio nella vita sociale, pubblica e politica.

Con tali ordinamenti e con tale cultura, gl'Incas avevano raggiunto un grado notevole di sviluppo sociale nell'arte, nell'agricoltura, nell'industria e nell'assetto politico. Essi avevano una letteratura, avevano lirica, drammi, storia, che per la maggior parte si trasmettevano oralmente.

L'educazione nell'antico Perù e per gl'incivilitori e per gli inciviliti era severa.

I bambini, appena nati, erano lavati con acqua fredda, e bagnature fredde erano fatte loro tutti i giorni.

Le mamme li allattavano e li divezzavano a due anni.

Fin dall'infanzia era richiesta un'obbedienza cieca, passiva, assoluta. I figli non erano indipendenti dai genitori che a venticinque anni.

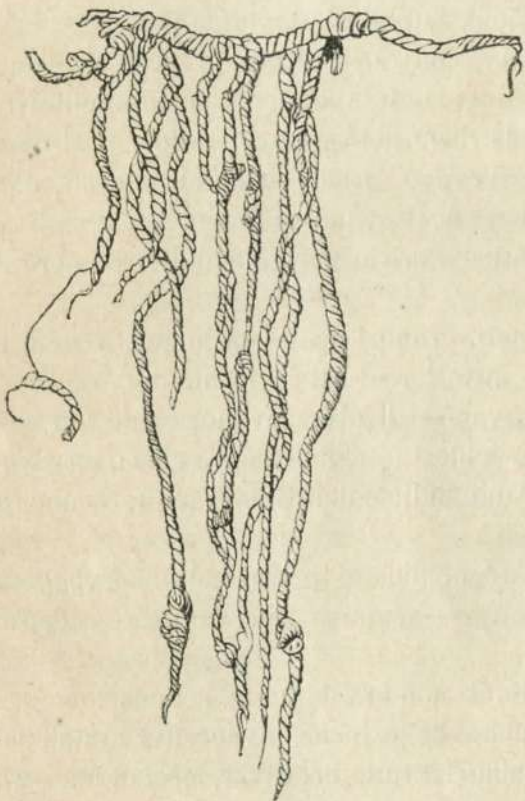
Tutta l'educazione e pubblica e privata era sorvegliata da pubblici funzionari, ed era sempre governata da credenze e da pratiche religiose.

Alla classe degl'inciviliti non era data che l'educazione privata della famiglia; la classe degli Incas, invece, aveva un'educazione pubblica in ispeciali istituti, diretti da speciali maestri, e questi avevano in custodia tutto il patrimonio della cultura.

In tali istituti erano insegnate ai giovani della classe privilegiata la lingua, perchè tutti potessero parlarla con purezza, facilità ed eleganza, le leggende degli antichi Incas, le canzoni, composte da speciali poeti ufficiali, che si cantavano nelle feste pubbliche; e tutto ciò che era necessario per l'amministrazione dello Stato. Speciale importanza era data dagl'Incas alla pittografia e al sistema dei *quipu*.

Il sistema dei *quipu* richiede una spiegazione.

Il *quipu* o nodo era numerazione e scrittura nel tempo stesso.

Esso, come da questa incisione, consisteva in un cordoncino principale di circa 50 cm. che aveva, a distanza fissa, cordoncini più piccoli di colori diversi. Sovra di essi erano fatti i nodi con speciali scopi numerici. Il colore diverso dei cordoncini richiamava idee diverse: il bianco significava talora argento, talora pace; il rosso, soldati o guerra; il giallo, oro; il verde, grano, ecc. Un nodo semplice significava 10 — due nodi semplici, 20 — un doppio nodo, 100 — due doppi nodi, 200, ecc. Con tale artifizio gli Incas trasmettevano ordini, conservavano la storia dell'impero, esprimendo fatti e idee di genere diverso e perfino sfumature di idee. Nelle scuole de' privilegiati era data specialissima istruzione per saper ben decifrare i *quipu*.

Queste due civiltà, la messicana e la peruviana, sono di tanto posteriori alla cinese, ma sono inferiori alla cinese per il loro contenuto. Tuttavia noi siamo con esse non solo fuori della selvatichezza, ma fuori della cosidetta barbarie. Non vi

sono scuole in queste due civiltà; ma educatorii. diversi secondo la diversa struttura sociale e politica.

L'antico Messico e l'antico Perù rappresentano una selezione nelle razze americane; ma la civiltà dell'uno e dell'altro popolo si svolgono sempre in condizioni economiche favorevoli. L'educazione di questi due popoli presenta finalità diverse, perchè diversa è la loro vita sociale. Nondimeno tutto l'ordinamento educativo e nel Messico e nel Perù vi riesce ben coordinato e armonico. L'educazione dispostico-militare del Messico e l'educazione dispotico-comunistica del Perù ci si offrono come parti integrali di quelle due civiltà.

**L'antica Cina.** — Non conosciamo, se non a tratti generalissimi, la storia della Cina; sappiamo però che quale ora su per giù ci si presenta, tale è stata per lungo corso di secoli. Sappiamo che è qui, nella Cina, che la razza mongolica, con proprie iniziative e senza aiuti di altri popoli, dispiega le sue migliori attitudini; che è qui, su un suolo fertilissimo, che essa si organizza a Stato di milioni e milioni; che è qui, quando l'Europa era ancora barbara, che si eleva a notevole civiltà e a notevole cultura.

Questa razza, che fuori della Cina, anche nell'Asia, rimane selvaggia o barbara, è contraddistinta da speciali caratteri anatomo-fisiologici e psichico-sociali.

Caratterizzano, sotto l'aspetto anatomico e fisiologico, la razza mongolica asiatica: cranio poco arcuato, fronte fortemente convessa, viso quasi piatto per gli zigomi sporgenti, piccolo naso, taglio obliquo degli occhi, colore giallastro della pelle, capelli grossi, ruvidi e piatti, peli rari alla faccia e al corpo.

Sotto l'aspetto psichico-sociale, il mongole, in Cina, è rozzo nei gusti e nei piaceri sessuali; ha curiosità, ma poco interessamento; osserva, ma non organizza; fantastica, ma non idealizza; ha senso pratico, ma scarso raziocinio. Per rispetto

al carattere anche in Cina, il mongole rimane infantile in molte cose; egli è gaio, mansueto, servile, orgoglioso, però, con tutto ciò, è accorto e prudente.

Questa razza parla una lingua sua propria; una lingua monosillabica; monosillabi che per l'accento e la posizione si rendono atti a formare tutto l'edificio della lingua come mezzo per l'espressione del pensiero.

La Cina, per rispetto al Messico e al Perù, ha una sua scrittura, la cui invenzione implica una maggiore elaborazione mentale della scrittura *pittografica*; scrittura però non alfabetica, ma di moltissimi segni per richiamare le parole. Questi segni son circa quarantamila. È dotto in Cina chi sa completamente leggere e scrivere; i più ne sanno solo quanto è necessario alla loro condizione. Alle modeste condizioni bastano solo tre o quattromila; per essere soltanto iniziato alla scrittura ne bastano duecento quattordici. La scrittura pare che risalga in Cina al sedicesimo secolo avanti Cristo.

La struttura della società cinese è modellata su la famiglia, e l'immenso impero è la coesistenza della vita e del costume di uno sterminato numero di famiglie, sottoposte tutte al potere dell'imperatore, che, come padre, le governa ed amministra.

E a siffatta struttura sociale corrisponde uno speciale spirito etico. Non vi è nella Cina che un'etica e una morale, l'etica e la morale della famiglia. Lo Stato si fonda su l'ordinamento etico della famiglia e si move coll'ideale etico della vita familiare.

Ecco i fondamentali principii di questa etica familiare e politica.

Il matrimonio ha in Cina un altissimo valore, e costituisce un dovere morale da cui nessun cinese può sottrarsi. *Chi non si ammoglia, è l'assassino della sua stirpe.*

Il marito è il padrone della moglie e dei suoi figli.

La moglie deve al marito ubbidienza assoluta ed è da lui comprata.

Il padre può disporre della vita dei figli, esporli alla nascita, abbandonarli, sempre che crede, venderli.

Benchè la moglie abbia alcuni diritti, e il marito non la possa abbandonare per capriccio, ma solo per la sua sterilità, per la sua infedeltà, per dissolutezza od altri vizi; tuttavia è ammessa in Cina la poligamia: le concubine però non hanno i diritti della moglie, e i figli delle concubine ereditano solo dopo quelli della moglie.

Il rispetto e l'amore dei figli per i genitori è dovere assoluto nella morale cinese; dovere assoluto è quello della moglie di amare il marito: l'ubbidienza dei figli è illimitata. Il padre ha diritto di punire e di far punire i figli: il parricida è fatto a pezzi.

Dovere dei figli è di procurare gli alimenti ai genitori vecchi.

Per la morte del padre e della madre son prescritti tre anni di lutto.

Ogni famiglia deve praticare il culto dei suoi antenati. Morto il padre, il figlio maggiore ne prende il posto, e deve essere venerato come padre.

Questa schiavitù familiare e politica non emana in Cina direttamente da idee religiose, ma è esercitata a nome delle credenze religiose.

La religione della Cina è fusione del culto degli antenati e di feticismo; essa pone capo all'adorazione del cielo, *Tien*.

Non vi è teologia in questa religione: il cielo non parla agli uomini; l'imperatore, figlio del cielo, parla e comanda agli uomini; egli rappresenta il cielo in terra per ritornare in cielo.

Cielo e imperatore, Stato e religione sono in piena corrispondenza, formano anzi un'unità.

Non vi è in Cina sacerdozio: l'imperatore, capo assoluto delle famiglie, è sovrano e sacerdote; egli è il promotore e il custode di tutta la vita e della cultura cinese.

Su questo fondamento patriarcale di dispotismo celeste e terrestre, la razza mongolica in Cina crea tutta una civiltà.

L'agricoltura e l'industria vi progrediscono; vi progrediscono le arti; vi progredisce la speculazione sociale e morale. Se la China, per molti e molti secoli, è rimasta immobile, essa non fu sempre però il paese dell'immobilità; è rimasta immobile, quando ebbe svolta una civiltà adatta a sè e non trovava più in sè energie per sorpassarla.

Nell'agricoltura i progressi della Cina sono evidenti, come attestano i canali irrigatorii, i fiumi canalizzati con dighe e chiuse, i pozzi artesiani, la coltivazione de'campi a cereali, a cotone, a tabacco, a thè, a rabarbaro, ecc., e, sovratutto, il benessere materiale delle famiglie. La Cina si isolò dagli altri popoli e dal mondo, perchè bastevole a sè.

La « grande muraglia » veduta presso Nong-hao.

Nelle industrie i chinesi fabbricarono porcellane, carte, tessuti di seta e di cotone, e il cosidetto inchiostro della China. Emersero in lavori da stipettaio, in intagli di legno e di avorio. Inventarono il compasso; scoprirono la polvere da sparo; conobbero rudimentalmente l'arte della stampa; fusero campane.

Ad attestare i loro grandi progressi nella meccanica e nelle arti manuali, basta ricordare la costruzione della così detta *gran muraglia.*

Fu costruita tre secoli avanti Cristo ed è lunga 2400 km., più di due volte la lunghezza dell'Italia; è alta fino a 16 m. e grossa da 5 a 8 m., e fu costruita per preservare l'im-

pero da invasioni. Quali grandi progressi nelle arti meccaniche, nelle arti manovali e nell'ingegneria essa non attesta? E tutto ciò indica un progredito ambiente di cultura; indica una cultura tecnica progredita nelle classi alte e basse; indica non solo la formazione di menti dirigenti culte, ma anche di esecutori che appartengono ad una civiltà superiore a quelle che abbiamo visto innanzi.

PECHINO. — Il ponte dei mendicanti e il viale centrale della città cinese..

Nell'edilizia, i cinesi, se non ebbero slancio, eleganza e idealità, ebbero grandiosità.

Nella pittura, se non ebbero il senso della prospettiva, ebbero quello del colore.

Coltivarono i cinesi l'arte della parola, e da tempi remotissimi ebbero prosa e poesia, storia ed eloquenza, favole e drammi: prosa con poca arte, poesia con poco vigore di sentimento; storia troppo minuta e confinata nelle genealogie dei vecchi tempi e priva di giudizio critico; drammi con poca azione e scoloriti, ma tutto ciò pur dimostra la loro svariata attività spirituale.

Nelle scienze ebbero cognizioni astronomiche e matematiche; nella medicina coltivarono la sfigmica o arte del polso per indurne conclusioni per la diagnosi e la prognosi delle malattie. Nella botanica, rilevarono molti caratteri curativi di erbe e di piante.

Se modesta è l'opera loro nella scultura; se la loro musica non si confà agli orecchi nostri, essi pur coltivarono scultura e musica; e se da tutto ciò che inventarono o scoprirono non seppero trarre molti vantaggi e mancò loro il gusto estetico, la penetrazione mentale e l'istinto logico, ebbero però una cultura sociale e civile di tanto superiore alla Messicana e Peruviana, che pur si svolsero tanti secoli dopo la cinese.

Emerse la Cina nella speculazione filosofica con Laotesé sei secoli avanti Cristo, e il suo scritto *Tao-te-King* mostra elevazione della mente ad altissimi filosofemi. Ma poco egli fu compreso.

Sul fondamento della vita sociale si elevò a grandi dottrine morali, Confucio.

Confucio, contemporaneo di Laotesé, ma più giovane di lui, e Mencio, suo discepolo, furono i moralizzatori della società cinese.

Commosso e addolorato Confucio nel veder divisa la nazione da discordie, lacerata dall'ambizione dei principi, caduta in basso per la malvagità di ogni ordine di persone, egli si propose di richiamare e di far risplendere agli occhi di tutti gli esempi dell'antichità e predicò l'umanità, l'onestà, la giustizia. Confucio in parte riunì e redasse, e in parte anche scrisse i King, i libri classici della Cina, che formano la base del sapere e della concezione cinese del mondo e della vita.

Son pensieri di Confucio:

*La pietà filiale è il fondamento dell'amor del prossimo.*

*Chi pratica la pietà filiale ha in sè, vivo e ardente, l'eterno principio morale che costituisce la umana natura.*

*Servire vivi i genitori con riverenza ed affetto; seppellirli con onore alla loro morte; venerarli defunti con sacrifizi; ecco i doveri coi quali si dimostra la filiale pietà.*

*La condotta dei figlioli dovrebbe esser tale che il padre e la madre non sentissero altri dolori, se non quelli i quali non è dato all'uomo di schivare.*

*Durante la vita del padre vostro sottomettetevi in tutto ai suoi voleri; morto ch'egli sia, abbiate sempre innanzi agli occhi le sue azioni.*

*Il savio procura che il fondamento della società sia buono, si adopera, cioè, a fortificare le virtù domestiche, la pietà filiale e l'amor fraterno, da cui provengono l'amore e il rispetto per tutti gli uomini.*

*Governo dovrebbe sempre voler dire rettitudine e giustizia: la miseria può uccidere gli uomini, ma la mancanza di fede uccide le nazioni.*

Secondo Mencio, i doveri universalmente necessari al vivere civile sono cinque, e derivano dalle cinque relazioni o attinenze che necessariamente si hanno di fronte alla società: le relazioni, cioè, tra principe e suddito; tra genitori e figlioli; tra marito e moglie; tra fratello maggiore e fratello minore; tra amico e amico. Scienza, amore e fortezza sono le tre virtù cardinali per praticare i suddetti doveri: la prima virtù serve per conoscerli, la seconda per metterli in atto, la terza per conservarli.

La dottrina morale di Confucio guadagnò gli animi delle moltitudini e diventò religione di Stato. Confucio e Laotesé mossero e ispirarono la coscienza morale cinese. Essa però resta confinata in un popolo e in una civiltà e non si aderge

all'umanità come con Socrate. Nondimeno è questa speculazione l'elemento più profondo della civiltà della Cina.

Quale in questa civiltà e in questa cultura il costume e la tradizione educativa della famiglia? Quale l'educazione sociale di ambiente? Quale l'educazione diretta e di cultura? In che modo le forme educative di questo popolo si ricollegano fra loro e riflettono la sua vita?

Marco Polo notò che in Cina si vedevano relazioni tra la nascita dei figli e i fatti astronomici. È questo il pregiudizio astrologico che campeggia nella fantasia di molti altri popoli e che grandemente si rafforza in una religione feticista di carattere celeste, quale la cinese.

Sappiamo altresì che alla porta di casa, se il neonato era maschio, erano appesi freccia ed arco; se femmina, fuso e refe; che il maschio era involto nei migliori panni, la femmina in cenci. Il bimbo, nell'infanzia, giuocherellava con pietre preziose, la bimba, con cocci.

Allorchè il padre era richiesto del numero di figli, egli non contava che i suoi maschi.

La madre, di regola, allattava i figlioli; quando non poteva allattarli, il libro sacro dei Riti prescrive che si scelga una nutrice onesta, modesta, saggia.

Si divezzavano i piccoli, tosto che potevano portare la mano alla bocca: cessa, con questa civiltà progredita e colla maggior ricchezza, il lungo allattamento.

A sei anni al fanciullo era dato qualche insegnamento; a sette anni il fratello era separato dalla sorella ed era loro proibito perfino di mangiare insieme.

In molti di questi costumi educativi della famiglia cinese sono certamente usanze di vecchi tempi, conservate anche nel fiorire della civiltà. Il diverso trattamento, fatto ai maschi e alle femmine nella vita di famiglia, è in perfetta consonanza col poco pregio in cui è tenuta la donna in tutta la morale domestica e sociale della Cina. La tendenza, nella vita edu-

cativa della famiglia, a tutto regolamentare, a tutto prescrivere, rispecchia lo spirito pedissequo e stereotipo della civiltà cinese. Ma nonostante ciò noi troviamo in Cina una vera e solida organizzazione dell'educazione familiare e un progredito spirito educativo di famiglia. Il moralismo cinese vale di più delle sole credenze regolatrici della vita del Messico e del Perù; in queste è sola fantasia, in quello è opera di riflessione.

La famiglia è in Cina il centro di tutta la vita sociale e anche dell'educazione. Però la civiltà che ivi si svolge, non rende più bastevole l'opera della famiglia e troviamo quindi in Cina differenziata, più che altrove, una speciale educazione ambientale tecnica per arti e mestieri, per tutto ciò che ha attinenza alla vita economica; e con una speciale educazione ambientale tecnica vi troviamo differenziata una vera educazione diretta di cultura, vi troviamo, cioè, vere e proprie scuole. Manifestamente i progressi della civiltà cinese nell'agricoltura, nell'industria e nei commerci rendevano necessaria un'educazione tecnica e professionale, cui non sempre poteva bastare la famiglia. Le maestranze di tutti i generi che preparavano l'apprendista, mediante tirocinio pratico, ad arti e a mestieri erano necessarie alla Cina; e tutte le volte che la famiglia sentiva di non poter bastare alla preparazione professionale e ai mestieri, mestieri e professioni di necessità dovevano essere appresi da chi meglio li esercitava, da chi dava agli apprendisti migliori speranze per buona riescita.

Gioverà qui intanto riportare intorno all'educazione della famiglia, le prescrizioni di Confucio.

« I figli vanno educati dalla tenera età; è necessario loro insegnare a ben moversi, a aver buon portamento, a ben parlare, a ben condursi nelle visite, e a sapere ciò che essi devono ai vecchi e ai giovani. »

« A quattro o cinque anni s'insegni ai bimbi a far riverenze e a cantare; verso sei o sette anni si insegnino i caratteri. »

« Non si diano ai piccoli le abitudini di mangiar bene e

di essere ben vestiti: basta che essi non sentano la fame o il freddo. »

« Dopo alcuni anni di studio, se non devono essere dedicati agli alti uffici e sono in grado di fare un contratto, di fare dei calcoli, si mandino a lavorare i campi. »

« Si abbia però sempre cura di far loro acquistare maniere sociali. »

Ma la Cina, come dicemmo, non ebbe solo educazione familiare e istituzioni educative ambientali; essa ebbe vere scuole, quali organi diretti di cultura.

Scuole solo per i maschi. Per la ragazza non vi erano scuole e la ragazza, dopo dieci anni, non esciva più di casa e, secondo le prescrizioni di antichi tempi, richiamate in onore da Confucio, *la casa era il carcere della donna.*

Il sistema scolastico della Cina è profondamente legato alla sua vita sociale e politica.

Le scuole erano nella Cina le vie aperte alle famiglie tutte, perchè i giovani potessero aspirare a coprire le cariche dello Stato e gli uffici pubblici; esse formavano i mandarini civili e militari. Vi è eguaglianza di tutti per rispetto agli uffici pubblici e alle scuole, ma tale eguaglianza non ha vero valore etico; è eguaglianza burocratica. Tali scuole erano di diverso grado ed erano mantenute e vigilate dallo Stato.

In quanto però a queste scuole di Stato era necessaria una preparazione elementare, era ufficio delle famiglie il provvedervi.

L'insegnamento elementare era quindi a carico delle famiglie e lasciato all'iniziativa delle famiglie, le quali liberamente si associavano per scegliere l'insegnante adatto e di loro gradimento.

Esso apriva scuola in casa sua o in quella di alcuna delle famiglie associate, e dalle famiglie riceveva il suo emolumento, modesto emolumento.

Questo primo insegnamento volgeva sull'avviamento al leggere e allo scrivere, su massime morali e di galateo.

In ogni scuola era l'immagine di Confucio.

Gli alunni avevano l'obbligo di venerare il maestro quanto i loro genitori. Il numero degli alunni non sorpassava, in queste scuole, i trenta.

Nelle scuole di Stato l'insegnamento volgeva su i libri classici, sulla storia e su quanto aveva attinenza alla vita, alla civiltà e alla cultura cinese. Grande importanza era data in queste scuole, non solo al sapere bene a memoria, ma al ben comprendere, e, sopratutto, al comporre e al far versi.

Nel governo di scuola raramente gli alunni erano sottoposti a pene corporali; tuttavia in certi casi erano permesse le battiture.

Il maestro, in tutte le scuole, era tenuto in grande considerazione. Un proverbio cinese dice: rispetta per tutta la vita come padre, quegli che, anche una sola volta, è stato tuo maestro, o tu hai riconosciuto per tale.

Lunghi erano gli orari scolastici, senza nessuna vacanza giornaliera e solo con piccola interruzione tra l'uno e l'altro anno scolastico.

Imperava nelle scuole il principio di autorità dispotica; grande importanza era data in tutte le scuole alla calligrafia, al moralismo, al cerimoniale.

Preparando le scuole agli uffici dello Stato, gli esami avevano in Cina grandissima importanza, e gli esami erano di parecchi gradi e presieduti dai Mandarini.

In tutte le scuole pubbliche si facevano gli esami due volte l'anno e solo nella capitale, ogni tre anni, si tenevano gli esami per conferire il grado di dottore.

Grande era il rigore per tutti gli esami, grandissimo per quelli che conferivano il titolo di dottore.

Talora siffatti esami erano presieduti dallo stesso imperatore.

Gli alunni erano chiusi in speciali celle, perchè non vi

fosse contatto fra loro o col di fuori per tutto il tempo delle prove.

La prova riescita conferiva il grado, l'abito e le insegne relative al grado.

La Cina è oggi in via di grande trasformazione, e non è più la Cina originaria. Tuttavia la Cina originaria, con un'elevata cultura, ci presenta una vasta rete scolastica per preparare funzionari pubblici e una elevata e accuratissima educazione; educazione però che rimane, e per forma e per contenuto, senza importanza per i progressi dell'umanità, sebbene in tutto consona allo spirito della civiltà cinese. L'educazione in Cina inculca la pratica, l'istruzione la conferma. Questa educazione e questa istruzione esprimono lo spirito della razza, attestano l'aumentata ricchezza, riflettono la struttura familiare e sociale e le finalità etiche ed utilitarie di questo popolo.

Le celle per gli esami degli scolari cinesi.

Colla Cina siamo in qualche cosa di più alto che col Messico e col Perù. Messico e Perù hanno educatorii e non scuole: la Cina, prima di qualsiasi altro popolo, ha scuole e organamento scolastico con fini sociali di carattere pubblico e politico. L'apparizione delle scuole e di un organamento scolastico ci dice chiaro quanto progredita e diffusa fosse in Cina la cultura. Come rilevammo nella *Sociologia pedagogica*, le scuole non sorgono, se non quando la cultura è molto progredita e molto si è diffusa fra gli adulti; se non quando di molto è sentita dagli adulti la sua importanza e la sua utilità.

**L'Antica India.** — Con l'India ci troviamo in ambiente geografico diverso da quello della Cina, ma su suolo altrettanto fertile quanto quello della Cina; ci troviamo dinanzi ad altra razza, ad un ramo della razza bianca, agli Aryas; dinanzi ad altra struttura sociale, ad altra civiltà e ad altra cultura; dinanzi ad altro concepimento e finalità della vita e quindi dinanzi ad altra educazione e ad altro organamento della cultura educativa.

Gli Aryas, questo popolo forte e laborioso, semplice e ingegnoso venne nell'India dalla Battriana e dalla Sogdiana, ma nell'India, e dopo che ebbe conquistata l'India, fu modificato dall'ambiente fisico e dal clima nella sua vita spirituale, nel suo temperamento e nel suo carattere.

Si danno come connotati antropologici degli Aryas dell'India. questi: viso ovale, occhi ben tagliati e coperti da forti palpebre e da lunghe sopracciglia, mento rotondo, bocca di media grandezza, labbra tenui e poco sporgenti. denti dritti, capelli lucenti e morbidi, corpo snello.

Come caratteri psicologici: mitezza di sentimenti, viva e sbrigliata fantasia, e, dopo che la valle del Gange li ebbe modificati, disposizioni all'acquiescenza, alla rassegnazione, all'inoperosità, al sogno.

Possedevano questi popoli una delle lingue più perfette, il *sanscrito*. Di buon'ora acquistarono la scrittura, una scrittura superiore a quella della Cina, una scrittura alfabetica con circa cinquanta lettere.

Per gli Aryas dell'India, la costituzione sociale emana dalla divinità; è volontà di Dio; e in luogo della famiglia, centro della struttura sociale, vi troviamo la casta. L'individuo appartiene socialmente alla casta, egli è moralmente e giuridicamente plasmato dalla casta e per la casta.

Sappiamo che gli Aryas avevano già una cultura, la cultura vedica, prima che, con la conquista dell'India e sotto l'influenza di nuove idee religiose, si costituissero in caste. Le caste

costituivano nell'India le funzioni immutate e immutabili della società: i bramani o sacerdoti vi formavano la casta sovrana e dirigente, e essa aveva la custodia dell'idea religiosa e della cultura tutta. Sottostava alla casta de' bramani, la casta militare, cui era affidata la difesa del paese; veniva quindi la casta degli agricoltori e dei commercianti e per ultimo quella dei servi.

Ideale morale dell'indiano era di vivere sereno e contento nella casta e con le caste, perchè volute e stabilite da Dio.

L'ordinamento giuridico castale degli Aryas dell'India, consacrato nel codice di Manu, si svolge su questo fondamento etico: fra caste e caste vi è un diritto diverso e subordinazione giuridica della meno degna alla più degna; della casta dei servi a quella dei commercianti e degli agricoltori; di questi ai guerrieri; dei guerrieri ai sacerdoti, che su tutte imperano. La struttura sociale è dunque diversa nell'India da quella della Cina: in Cina la struttura sociale ha per elemento formatore la famiglia, nell'India la casta. Nell'India, principio di organizzazione politica, è la teocrazia, una teocrazia assoluta, a cui tutti assolutamente devono sottomettersi e si sottomettono.

La costituzione delle caste coincide, presso gli Aryas dell'India, con una grande evoluzione della loro coscienza religiosa.

Mentre negli Aryas primitivi, come apparisce dai Vedas, signoreggia il politeismo; all'epoca della costituzione delle caste gli iddii molteplici si fusero in un unico Dio, dal triplice aspetto; si fusero in Brahma che tutto produce, in Visnù che tutto conserva, in Siva che tutto distrugge. Abbiamo così, in quest'epoca, un monoteismo naturalistico dalla forma trina o di trimurti: Brahma, Visnù e Siva raffigurano l'universa natura in quanto produce, conserva e dissolve. Il feticismo della Cina è trasformato da questa razza e da questa civiltà in un vero naturalismo panteistico.

È troppo chiaro, questa evoluzione religiosa, questa evoluzione etico-giuridica della società indiana, questa immobilità sancita dalla divinità e resa permanente dal sacerdozio, doveva far riporre l'alto ideale della vita nell'acquiescenza, nella contemplazione, nell'inattività, nel sogno. La Cina s'immobilizza nella famiglia e nel costume della famiglia; l'India in Brahma, nella casta e nelle leggi divine che tutto rendono uniforme e permanente.

Nell'India, la famiglia ha suo assetto nella casta e si move nell'ambito della casta: la moglie dev'essere della casta del marito.

La costituzione della famiglia è poligama: il bramano può avere quattro mogli, il guerriero tre, l'agricoltore due, il sudra una soltanto. La donna è sempre soggetta all'uomo. Il codice di Manu dice: la donna durante la sua infanzia dipende dal potere e dall'autorità del padre; durante la sua gioventù dall'autorità e del padre e del marito; e, morto il marito, dipende dai suoi figli, e, se non ha figli, dai parenti più vicini del marito, ma giammai essa deve governare se stessa.

Il rapporto tra genitori e figli, e per tutte le caste, è simile a quello tra Brahma e le cose del mondo.

È incoraggiata e lodata la fecondità: il padre destina lo sposo alla figlia di buon'ora e senza interrogarla. Ma anche nell'India non è colpa l'infanticidio.

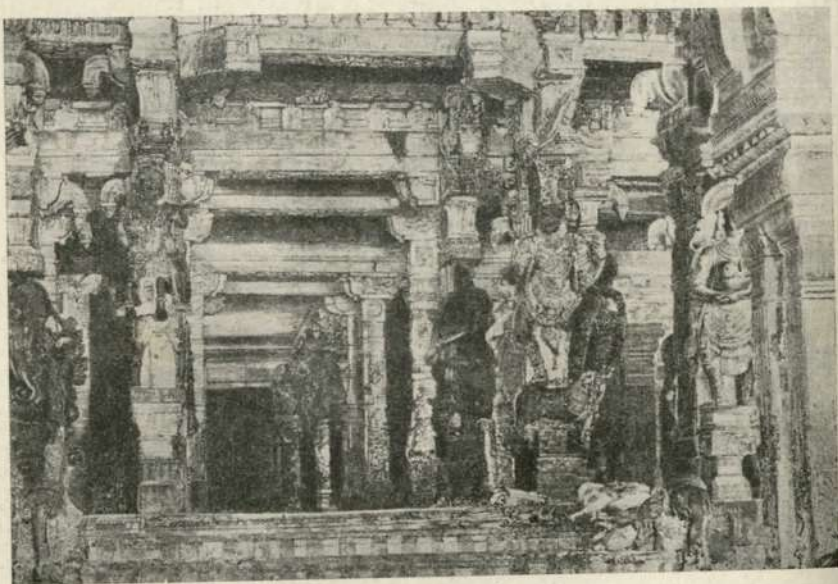
Nelle famiglie, i figli devono al sacerdote, al bramano, maggiore amore e maggior riverenza che ai genitori: il bramano è il padre spirituale di tutta la società e di tutte le famiglie.

Tuttavia questo popolo, che la struttura sociale, la religione e il fattore etico-giuridico addormentavano, ebbe pure una grande cultura: una cultura speculativa e filosofica; una cultura letteraria; una cultura artistica e tecnica.

I Vedas sono i libri religiosi degli Aryas, e intorno ai Vedas si svolgono nell'India le loro speculazioni mistiche e filosofiche.

Non vi è nell'India una filosofia nel senso greco; nel senso di emancipazione delle menti dalle fantasie e dagl'influssi religiosi; vi è una filosofia, dirò così, nel senso mistico e scolastico medievale di speculazioni o interpretazioni per dare un maggior valore alle credenze religiose o di opposizione ad esse. Questa filosofia ebbe scuole diverse; essa si elevò a grandi altezze di pensiero con Capila, otto secoli avanti Cristo.

E col pensiero filosofico abbiamo nell'India un'alta cultura letteraria. I Vedas, e specie il Rig Veda, è monumento poetico importante degli Aryas.

Ma gli Aryas dell'India ebbero altresì produzione letteraria svariata ed elevata. Fu da essi coltivata l'epopea, la drammatica, la favola. I due poemi, il *Mahabarata* di Vyasa e il *Ramayana* di Valmichi, e il dramma la *Sacuntala* di Calidsa, conosciuti in Europa, l'empirono di meraviglia.

Il Tempio delle mille colonne dedicato a Siva.

Nè manca nell'India una notevole manifestazione artistica; non mancano l'architettura, la scultura, la musica.

Ebbero gli Aryas dell'India cognizioni astronomiche, sebbene, come in tutto l'Oriente, mescolate a superstizioni astrologiche. Emersero nelle matematiche; coltivarono la logica, la rettorica, la grammatica; possedettero cognizioni importanti in chimica e coltivarono con buoni risultati la chirurgia.

È facile argomentare, dall'insieme della civiltà degli Aryas, il progresso della loro tecnica, sia nella costruzione, sia nella coltivazione dei campi, sia in tutto ciò che era necessario alla vita civile. L'India Bramanica ebbe progressi tecnici superiori, in molte cose, a quelli della Cina. Ai progressi della tecnica conferiva grandemente la divisione sociale in caste. Le caste, dedicate a speciali uffici e ad uffici ereditari, rendevano facile la trasmissione del sapere, delle tradizioni, delle arti, di tutta la cultura.

Ebbene, anche in questo popolo civile e ricco di cultura è facile indurre che vi si debba trovare un'educazione proporzionata a sè, adatta a sè, al suo genio, alle sue finalità etiche e agli elementi complessi e svariati della sua vita storica. Sempre quale la vita sociale e la civiltà, tale l'educazione.

Ma quale questa educazione nella famiglia? Quale nell'ambiente sociale? Quale nella cultura diretta impartita agli adolescenti?

Come in Cina, troviamo nell'India un progredito spirito educativo familiare. In tutti i popoli civili, l'abbiamo già visto, l'educazione familiare è sempre più curata che nei popoli precivili; nell'India, anzi, il codice di Manu riduce a prescrizioni tutto ciò che la famiglia deve fare per l'allevamento e per l'educazione.

Esso prescrive:

Subito dopo la nascita, se il neonato è maschio, gli si deve far gustare del miele e della panna con un cucchiaio d'oro, e pronunziando parole sacramentali.

Dieci o dodici giorni dopo la nascita si scelga un giorno,

in cui si ritiene propizio l'influsso degli astri, e gli si dia il nome.

Si raccomanda dal codice di Manu di dare alla femmina un nome facile a pronunziare, un nome dolce.

A quattro mesi il bambino dev'essere portato fuori di casa; a sei gli si dà da mangiare del riso.

Più tardi vi era la cerimonia della tonsura, e, più tardi ancora, la cerimonia dell'iniziazione alla casta, la quale variava per l'età dell'adolescente secondo la casta stessa. L'adolescente bramanico era iniziato a otto anni, l'adolescente della casta dei guerrieri a undici, quello della casta dei commercianti e degli agricoltori a dodici. Non vi era punto iniziazione per la casta dei servi.

La mitezza e la dolcezza son prescritte dal codice di Manu nell'educazione della famiglia.

E la famiglia provvedeva all'educazione professionale o tecnica, secondo la finalità della casta. Intorno alle caste, l'ambiente sociale, ricco di cultura, compiva l'educazione dell'individuo; educazione in cui primeggiavano l'idea religiosa, il culto e le pratiche del culto.

Ma nell'India vi erano anche scuole.

Sappiamo che tutto è pervaso nell'India dalle idee religiose e dal potere religioso; che i Bramani custodiscono e tutelano l'idea teologica, le credenze e il culto; che sono essi i consiglieri del re; che essi sono giudici e medici; che essi indirizzano e tutelano l'arte. Tutto il patrimonio dell'alta cultura, tutto l'ascendente sociale appartiene ad essi e ad essi appartengono le scuole.

E i Bramani avevano, per la loro casta, scuole largamente organate; ma i particolari di tale organizzazione s'ignorano.

All'educazione delle altre caste provvedeva la famiglia secondo i destini della casta stessa: il guerriero, il commerciante, come pur dicemmo, trovavano la loro preparazione educativa, per i fini sociali, nella famiglia. Tuttavia, tranne il

Sudras, che non poteva partecipare alla lettura dei Vedas, le altre due caste avevano scuole con fini religiosi.

Ma il magistero dell'insegnamento non poteva essere esercitato che dai Bramani per porre in grado queste due caste, sotto la loro guida, di leggere i Vedas.

L'insegnamento elementare consisteva nel leggere, scrivere e numerare.

D'ordinario s'insegnava sotto gli alberi, e, nell'inverno, sotto qualche riparo.

Il leggere e lo scrivere procedevano insieme: si scriveva prima sulla sabbia, poi su foglie di palma con stile di ferro, poi su foglie di platano con uno speciale inchiostro.

I ragazzi insegnavano gli uni agli altri, e di qui venne il sistema dei monitori.

Il governo delle scuole era mite: il codice di Manu raccomanda mitezza nell'educazione anche ai maestri.

Dal governo scolastico non erano però esclusi i castighi corporali in casi eccezionali.

Alle donne non era data veruna istruzione scolastica. Partecipavano alla cultura scolastica solo le ragazze destinate al culto dei templi, le quali dovevano sapere leggere e scrivere, suonare e cantare.

Grande era la riverenza degli scolari di tutte le caste per i Bramani; essi dovevano venerarli più dei loro padri, essi erano i formatori della loro vita spirituale. Alle famiglie ricche, i Bramani andavano ad impartire l'insegnamento nelle loro case. Tenue era l'emolumento dato ai maestri.

E dall'insieme di tutto ciò s'induce che la cultura scolastica nell'India era ben poca cosa per i guerrieri e per i commercianti. Un'educazione di alta cultura non s'impartiva dai Bramani che ai loro figli maschi; e mentre la scuola nella Cina era organo di cultura necessaria per partecipare agli alti uffici dello Stato, qui essa ha per suprema finalità solo di far partecipare alla cultura religiosa.

Dall'India bramanica, nel sesto secolo avanti Cristo, uscì una grande religione: il Buddismo.

Testa di Budda degli scavi di Takht-I-Bakai nell'India Nord-Ovest.

Le religioni che precedettero Budda non avevano significato di universalità, erano religioni nazionali. Redimere l'uomo, l'uomo quale che sia la sua nazionalità o stato dal dolore, è ufficio della religione secondo Budda.

Quattro, secondo Budda, sono le verità fondamentali della religione:

I. — Tutto il vivere è soffrire, perchè il vivere è un continuo desiderare che non mai viene appagato, un cercare che non ha termine, un possedere sempre minacciato dalla paura di una perdita.

II. — La ragione del soffrire non istà fuori di noi, ma in noi stessi, nella nostra sete di piacere, di vita, di potenza.

III. — La liberazione del soffrire consiste nella soppressione di questa sete, di questa volontà di vivere, nello spegnerne la brama, nel nirvana.

IV. — La strada che conduce a questa mèta è un santo sentiero di otto parti, cioè: il retto credere, il retto decidere, la retta parola, il retto agire, il retto aspirare, il retto vivere, il retto pensare, il retto internarsi in sè.

Son massime della morale buddistica:

Ognuno è causa del suo dolore, e solo per opera propria diverrà libero.

Purezza ed impurità son cose proprie di ogni persona, e nessuno può purificare un altro.

Supremo coraggio è la vittoria sopra se stesso.

L'odio si vince con l'amore, la menzogna con la verità.

Il decalogo buddista dice: 1° Non distruggere vita alcuna; 2° Non prendere cosa d'altri; 3° Non mentire; 4° Non bere liquori inebbrianti; 5° Astienti da rapporti sessuali illegittimi; 6° Non mangiare in tempo proibito; 7° Non adoperare ghirlande o unguenti; 8° Dormi sui giacigli duri; 9° Fuggi il ballo, la musica, gli spettacoli; 10° Non possedere nè oro, nè argento.

È questo il pessimismo buddistico.

Di questi comandamenti i primi cinque hanno valore assoluto, gli altri cinque son raccomandati come mezzi che dànno aiuto alla virtù.

Il buddismo è ancora oggi la più diffusa religione del mondo. Ma quale efficacia poteva avere su l'educazione questa religione che pone ogni ideale nel non vivere, nel non essere?

Il pessimismo e la vita educativa sono in aperta antitesi: la vita che si schiude, la vita che si forma, è istinto per vivere, amor di vita, non negazione e aborrimento di vita. Il pessimismo può creare martirizzatori di sè, asceti fanatici, bonzi, non educatori. Educare è aiutare la formazione della vita che si sente e si pregia come bene, e non sopprimerla. Onde nonostante l'importanza che ha avuto nel mondo, come religione, il Buddismo, è, nondimeno, l'educazione bramanica, l'educazione governata e impartita dai bramani, che ha valore storico nell'India antica.

Questa educazione bramanica o impartita dai bramani è inferiore, per tutto ciò che ha riferimento alle scuole, a quella della Cina; essa non dà alle caste dei guerrieri, degli agricoltori e dei commercianti che i soli mezzi per leggere i Vedas. È inferiore altresì questa educazione a quella della Cina per

i suoi orizzonti mistici e fantasiosi; non di meno la cultura bramanica e l'educazione che essa vivifica, sono meno anguste e si movono più verso l'universalità di quelle della Cina. Il naturalismo bramanico vale più, contiene più pensiero del cielo adorato dai Cinesi; le caste bramaniche valgono di più dell'immensa famiglia cinese dispoticamente governata. L'India, colla sua storia, colla sua civiltà, colla sua cultura e colla sua educazione, nonostante le tante e tante limitazioni e manchevolezze, ci mostra un progresso per rispetto non solo alle civiltà rudimentali del Messico e del Perù, ma anche a quella della Cina.

**L'antica Persia.** — Fratelli degli Aryas dell'India sono gli Iranici della Battriana.

Gli Iranici, da cui derivarono i Medi e i Persiani, crearono anch'essi una nuova civiltà; fondarono grandi imperi, ebbero una loro propria cultura; videro nella vita una loro propria finalità e istituirono un nuovo ordinamento educativo; favoriti anche essi, come gli Aztechi del Messico, come gl'Incas del Perù, come i Mongoli della Cina e gli Aryas dell'India dalla fertilità del suolo e da vantaggi economici.

L'antica religione di questi popoli ha carattere profondamente morale; essa s'impernia, secondo il concetto innovatore di Zarathustra, vissuto sette secoli a. C., sulla lotta tra il bene e il male, tra Ormuzd ed Arimane; *lotta che la buona condotta dell'uomo riesce ad affrettare, facendo trionfare il bene sul male.* Abbiamo quindi qui una religione non su fondamento naturalistico, come quelle incontrate per l'innanzi, ma su fondamento morale; una religione che fa appello alla buona condotta dell'uomo per il trionfo del bene sul male nel mondo, nella vita e nella società.

Onde diverso è in questi popoli l'ideale etico da quello della Cina e dell'India. Mentre nella Cina la divinità tace e non parla che il figlio del Cielo, imponendo un moralismo

dispotico; mentre nell'India, Brahma immobilizza la vita sociale nelle caste e in una teocrazia di rassegnazione ascetica; con Zarathustra, l'uomo è invitato a cooperare con la sua azione buona al trionfo del bene sul male; e vi è come una alleanza dell'uomo col dio del bene, perchè il bene trionfi.

Nel Gathas, la parte più antica dell'Avesta, il libro sacro dei Persiani, troviamo i fondamenti di questa religione.

L'uomo vi è considerato strumento cosciente nella lotta a favore dello spirito del bene contro lo spirito del male: il male vi è concepito come transitorio: l'uomo è il redentore di sè: la vita umana è battaglia per la causa del bene.

È troppo chiaro: dovere dell'uomo non è in questa religione l'ascetica contemplazione, ma l'assidua affermazione di tutte le sue energie per la causa dell'incivilimento e della redenzione; dovere dell'uomo è di esser buono, di pregare e lavorare. La religione dell'Avesta fa precipuo dovere all'uomo di creare se stesso nel bene: il culto religioso non ammette nè templi, nè idoli.

Quale opera meritoria è considerata nella religione di Zarathustra il lavoro de' campi e l'allevamento del bestiame. È detto nell'Avesta: *chi semina il grano, semina la santità.*

Giacchè l'uomo è il cooperatore del dio del bene per il suo trionfo, la fecondità è dovere religioso, e una sana vita di famiglia, in cui molti e molti figli siano educati ad esser buoni, è ciò che più piace a dio.

I piaceri contro natura costituiscono peccato imperdonabile.

È condannata la prostituzione.

È lodata da Zarathustra la purezza del corpo e dell'anima, la moderazione e la laboriosità, che serbano l'uomo sano e vigoroso.

Sono virtù sociali, secondo Zarathustra, la veracità, la fedeltà, la giustizia e la misericordia.

Vizi capitali sono l'inganno, la menzogna, lo spergiuro, il contrar debiti, l'avarizia e la durezza di cuore.

La struttura della società dei Persiani era costituita dapprima da una federazione di tribù sotto la direzione di capi militari. Il potere militare rappresentava il potere sovrano, cui sottostava lo stesso sacerdozio. Il sacerdozio non era ereditario.

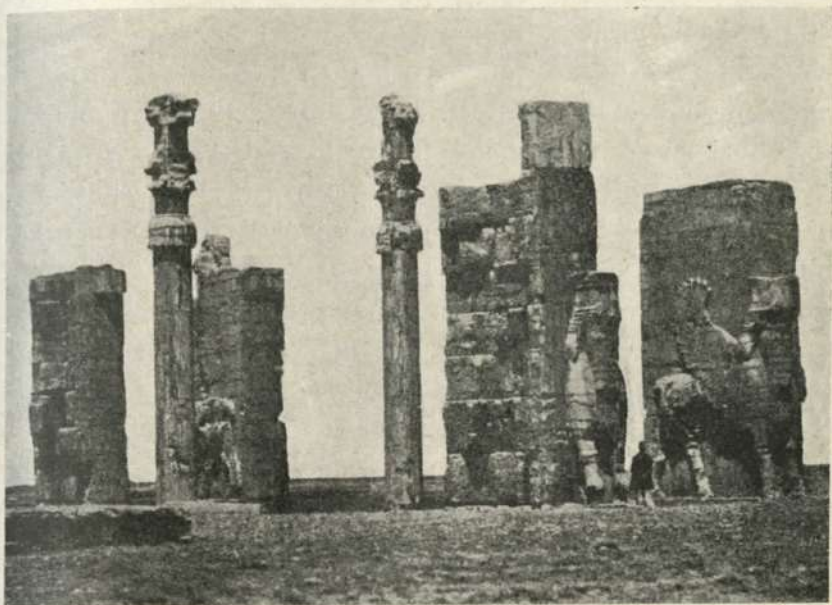
Persepoli — Tomba di Ciro.

Quanto alla famiglia, i Persiani, come c'informa Erodoto, erano poligami. L'Avesta minaccia l'inferno alla fanciulla che a tredici anni non si fosse maritata. Il matrimonio era prescrizione religiosa e doveva esser fatto fra persone della stessa fede.

Nella famiglia i figli dovevano al padre obbedienza cieca; le figlie oltre che dal padre dipendevano dai fratelli o da chi le aveva in tutela.

I Persiani costituirono con Ciro, nel sesto secolo avanti Cristo, un grande impero: il Montesquieu li chiamò i « Romani dell'Oriente ». Essi miravano, con la conquista, ad un dominio universale, ad un dominio che uscisse anche dai confini dell'Asia: fu questo il popolo contro cui lottò la Grecia, salvando, con la civiltà dell'occidente, la libertà del mondo.

I Persiani ebbero agricoltura e industria progredite; ebbero cultura. I magi, nome dato ai loro sacerdoti, equivaleva a *sapiente*. Ebbero questi popoli una scrittura alfabetica, la cuneiforme; ebbero un'architettura e una scultura, come mostrano le rovine di Persepoli.

La grandezza dell'ideale religioso dei Persiani, le virtù che informavano la famiglia, la grandezza politica che essi raggiunsero, tutto ci porta a pensare in questo popolo un alto spirito educativo, superiore e a quello fatalistico e ascetico dell'India e a quello consuetudinario e stereotipo della Cina. Però, nel campo de' fatti, poche sono le notizie dirette che abbiamo.

Rovine di Persepoli.

L'Avesta, nella parte che è giunta a noi, non prescrive, in ordine alla vita educativa, che due cose: una lavanda al bambino appena nato e la cerimonia *del cinger la cintura* a principio dell'adolescenza; cerimonia che solennemente faceva entrare il giovanetto nella comunità dei parsi o de' zorastriani. Nella letteratura posteriore all'Avesta, letteratura tutta teologica, è fatto obbligo di mandare i figli alle scuole; perchè qualunque cosa faccia un ragazzo, buona o cattiva, è come se l'avesse fatta il padre o la madre. « Bisogna, dice

il *Libro dei costumi*, procurare d'insegnare ai figli buone cose, e far loro conoscere che sia opera buona e che sia peccato. Se i genitori non li istruiscono, ogni opera buona, che da loro non si faccia, minor merito ne viene al padre o alla madre; e ciò avviene egualmente, ove non li mandino alle scuole e nulla facciano loro insegnare, ed essi si rendano animosi nel fare il male. Quel male pesa sulla cervice del padre e della madre. »

Ma più che dall'Avesta, della educazione persiana, sappiamo dagli scrittori greci.

Quanto alla vita e all'educazione della famiglia, un astronomo prediceva al neonato il suo destino e gli dava il nome: i fanciulli rimanevano sotto la tutela delle madri fino a sette anni.

In questa prima educazione si curava la loro salute e la loro vita fisiologica; si risvegliavano in essi i buoni sentimenti della vita domestica e del pudore.

Fino a sette anni i figli non dovevano essere battuti.

Dopo i sette anni cominciava, per l'aristocrazia nazionale di questo popolo, un'educazione con scopi militari.

Nei centri maggiori di popolazione erano istituti o educatorii a tal uopo; e ivi i ragazzi venivano nutriti con vitto semplice, ivi erano abituati al dominio di sè, a dir sempre la verità, ad essere leali e generosi, a tirar l'arco, a cavalcare, a lanciare il giavellotto. Secondo Senofonte, non vi era in Persia un'aristocrazia ereditaria, e ogni persiano poteva mandare i suoi figlioli ai pubblici istituti d'educazione, che aprivano le vie agli uffici pubblici e alle grandi dignità dello Stato. A quindici anni, dopo apprese le preghiere del culto, vi era la cerimonia della *cintura*.

L'età maggiore era nella Persia a quindici anni, e a quest'età il giovane era emancipato dalle cure dirette della famiglia e apparteneva allo Stato, e preparato alla caccia, alla guerra, agli esercizi fisici e ad una più alta educazione morale.

Solo a venticinque anni si era cittadino, e obbligato a servire lo Stato in pace e in guerra fino a cinquanta.

A cinquant'anni, i componenti quest'aristocrazia militare, potevano essere adibiti all'ufficio di educatori.

Le scuole, nell'antica Persia, non risguardavano insegnamenti teorici e metodici nel senso nostro; ma erano istituti di preparazione pratica alla vita, e non sorpassavano, nelle pratiche e negli ammaestramenti, i limiti di ciò che era necessario all'educazione nazionale e all'utile dello Stato.

All'educazione dell'universalità provvedevano le famiglie, le maestranze e il culto religioso; culto che, sebbene avesse offuscate le grandi ispirazioni di Zarathustra, pure ne conteneva i germi. E veramente, quanta efficacia educativa non rimane sempre in un culto religioso, in cui il male non è fatale, come nell'India, ma può essere eliminato dal mondo mediante la buona condotta dell'uomo? Mentre l'India e il culto bramanico svigorivano e toglievano ogni valore alla vita umana, assegnandole per ideale una vana contemplazione e un'assoluta rassegnazione, in questa religione e in questo culto è l'energia umana che diventa il vero valore del mondo e della vita.

Anche in Persia la donna non riceveva altra educazione che quella della famiglia e per la famiglia.

L'educazione persiana ci si mostra dunque governata dalla religione e dalla politica; ma la maggiore opera educativa è, nell'antica Persia, della famiglia e dell'ambiente sociale. Solo per un'aristocrazia militare vi sono speciali educatorii di Stato; vi è speciale educazione di tirocinio e di ammaestramenti.

Certo la fama di sapienti, goduta in tutto l'Oriente, dai sacerdoti di questo popolo, dai Magi, ci deve far pensare a speciali scuole, a scuole per essi di vera cultura. Ma nulla sappiamo dell'organamento di tali scuole. Tuttavia il carattere del sapere e della cultura de' Magi non sorpassava la forma empirica, quella, cioè, di raccogliere e mettere insieme fatti e notizie, e poco o nulla si elevava alle leggi determinatrici de' fatti; e, con siffatto sapere e con siffatta cultura, sono possibili espedienti didattici, non metodi.

**L'Antico Egitto.** — Altra civiltà troviamo nell'Egitto. La fertilità del suolo, il clima, tutto l'ambiente geografico anche qui la favorirono. Le popolazioni che l'iniziarono e la svolsero sono anche esse rami della razza bianca.

Noi non abbiamo modo come rappresentarci il sorgere di questa civiltà; la troviamo formata; e possiamo soltanto considerarla in alcuni momenti dei suoi progressi e sotto alcuni aspetti. Ma le rovine di Memfi, di Tebe e di Eliopoli, i templi e le piramidi, tutti i monumenti ci dicono che l'Egitto si elevò a vita molto civile.

Le rovine di Tebe.

Ebbero gli egiziani agricoltura fiorente e coltivarono in modo speciale il frumento, il lino, la vite. Il *lotus* ed il *papiro*, abbondanti, servivano loro per nutrimento e per industria. Ammirevoli sono le loro opere per l'irrigazione e la navigazione fluviale. Per le industrie, le pitture delle loro tombe ci offrono modelli di tutte le arti e di tutti i mestieri. Tessevano stoffe finis-

sime; lavoravano con squisitezza i metalli; avevano fama nell'oreficeria; fabbricavano mobili, specchi in metallo e oggetti in vetro. Pur disprezzando gli stranieri, non isdegnavano di entrare in relazioni commerciali con loro, sebbene il loro commercio si esercitasse più nell'interno che di fuori. Nelle arti la loro architettura desta maraviglia per grandiosità ed è tutta in servizio degli dèi e dei re. Coltivarono non senza pregi la scultura monumentale; la pittura decorativa, anche oggi ammirevole per vivacità dei colori.

L'Antico Egitto non poteva parlare e rivelarsi che agli occhi coi suoi monumenti e colle sue tombe. Poco dell'Egitto

Grande piramide di Ckeope, la sfinge e il tempio.

si sapeva da Erodoto, da Diodoro, da Strabone. La sua lingua era ignorata; non si trovava modo d'interpretarne la scrittura. Champollion nel 1822, dopo profonde ricerche e profondi studi sulla lingua copta e sugli idiomi asiatici, trovò la chiave della scrittura egiziana, dei geroglifici. L'Egitto potè così non solo parlare agli occhi, ma alla mente.

| À. | | Å. | |
|---|---|---|---|
| AÀ.... | [hieroglyphs] | ÀS.... | [hieroglyph] |
| AÂ.... | [hieroglyph] | ÀD.... | [hieroglyph] |
| AB.... | [hieroglyphs] | | Â. |
| AP.... | [hieroglyph] | ÂÀ.... | [hieroglyph] |
| AM.... | [hieroglyphs] | ÂB.... | [hieroglyphs] |
| AN.... | [hieroglyphs] | AW.... | [hieroglyph] |
| AR.... | [hieroglyphs] | ÂM.... | [hieroglyphs] |
| AS.... | [hieroglyphs] | ÂN.... | [hieroglyphs] |
| AT.... | [hieroglyph] | ÂR.... | [hieroglyph] |
| AD.... | [hieroglyphs] | ÂS'.... | [hieroglyph] |

La scoperta di Champollion ha messo in grado il mondo scientifico d'intendere la vita dell'Egitto. I geroglifici furono decifrati quando si potè vedere il rapporto delle immagini con lettere e sillabe. La scrittura geroglifica era la scrittura monumentale, la ieratica, scrittura abbreviata, e la demotica, scrittura ancora più semplice.

Ebbero gli Egiziani una vita letteraria e il loro *libro dei morti* mostra lo svolgimento di tutta una letteratura religiosa. Commoventi erano le loro preghiere. Ebbero poemi e saggi di storia e di geografia. Diodoro parla di una biblioteca egiziana.

Nelle scienze, l'astronomia fu la più costante preoccupazione dei loro sacerdoti: essi conoscevano Sirio da loro chiamata la stella d'Iside. L'anno era stato in Egitto diviso in dodici mesi di trenta giorni ciascuno, e i dodici mesi divisi in tre stagioni. Ciascun mese si componeva di tre decade; il

giorno e la notte eran divisi ciascuno in dodici ore. Nelle matematiche i monumenti mostrano i loro progressi nella meccanica e cultura geometrica. Colla geometria coltivarono l'agrimensura e l'aritmetica. Nella medicina ebbero speciale valore nell'oftalmiatria o cura delle malattie degli occhi.

Più che una religione troviamo in Egitto una stratificazione di religioni, dal feticismo più grossolano a un monoteismo naturalistico; ma tali stratificazioni religiose troppo poco gioverebbero a farci intendere l'ideale etico degli Egiziani. Vivo era però in essi il culto dei morti e dal « Libro dei morti » possiamo farci un'idea dei progressi morali degli Egiziani e dell'indipendenza della morale dalle credenze religiose.

Nel giudizio dei morti, l'anima è posta su una bilancia, è pesata davanti al tribunale di Osiride, e quivi è tutto un catechismo della morale egiziana sotto forma di confessione dell'anima alla divinità, e in questo catechismo, prescindendo da ciò che ha relazione al culto, l'anima dice:

*Io non ho commesso alcun peccato contro gli uomini.*
*Io non ho fatto male a nessuno presso i suoi superiori.*
*Non ho lasciato patire la fame a nessuno.*

*Non ho fatto piangere, non ho ucciso alcuno, nè fatto uccidere.*

*A nessuno ho procurato o inflitto dolore.*

*Non ho rubato.*

*Non ho fornicato.*

*Non ho falsificato la misura del grano o del braccio, la misura del campo o il peso della bilancia.*

*Non ho rubato il latte dalla bocca del fanciullo.*

*Non ho rubato il bestiame del pascolo.*

*Non ho fuorviata l'acqua delle inondazioni.*

*Non ho fatto la spia.*

*Non ho commesso adulterio.*

*Non fui mai sordo alle parole della verità.*

*Non ho consumato il cuore in cordoglio.*

*Non ho oltraggiato chicchessia.*

*Non ho ingiuriato il Re.*

*Non ho bestemmiato Dio.*

*Ho fatto tutte quelle cose che gli uomini dicono piacere agli Dei.*

*Ho dato pane agli affamati e acqua agli assetati.*

*Ho vestito gli ignudi.*

*Tutto il mio avere l'ho giustamente guadagnato.*

*Ho celebrato i sacrifici agli Dei, e portata la mia offerta ai morti.*

Questa confessione ci mostra il gran progresso fatto dai principii morali nell'Egitto, e ci mostra anche quanto poco quest'evoluzione morale derivi da credenze religiose. Le credenze religiose tutelano e sanzionano la moralità, non la creano. La religione egiziana divinizzava tutto, anche i più volgari animali, il gatto, il coccodrillo, i serpenti e il bue Hapi. Come vedere alcun rapporto causale, alcun rapporto di derivazione diretta tra questo sciame di iddii brutti e la moralità dell'Egitto?

La società egiziana non si svolge intorno alla famiglia

come la cinese; non è costituita da caste come l'Indiana, non da federazioni di tribù o di popoli sotto l'egemonia dei Medi o dei Persi come l'Impero Persiano: essa è formata da classi sociali, classi sociali adibite a singoli uffici. In queste classi, due avevano la direzione dello Stato: i sacerdoti, cui apparteneva il patrimonio della cultura e l'indirizzo della vita spirituale delle multitudini, e quella dei militari da cui derivavano le dinastie regnanti. Le terre che appartenevano a queste due classi, erano esenti da imposte, come Erodoto ci dice. Venivano poi la classe de' bifolchi, de' guardiani di maiali, de' commercianti, degl'interpreti, de' piloti. Erano queste classi vere corporazioni: i figli continuavano il mestiere o la professione de' genitori, ma non vi erano imprigionati fin dalla nascita in modo che in nessun modo ne potessero uscire. Però, anche qui, vi è una società in tutto regolamentata: Erodoto notò la ripugnanza degli Egiziani a variare i costumi e le abitudini sociali. Tuttavia questa struttura sociale, mentre conferiva ai progressi della cultura, delle arti e dei mestieri, assicurava la difesa del paese. La classe non immobilizza come la casta, e pur avendo i vantaggi della casta per il progresso, per il perfezionamento delle arti e dei mestieri, delle professioni e della tecnica, non separa fra loro, in modo assoluto, le funzioni della vita sociale.

E in questa società, le leggi per la conservazione dell'ordine sociale erano severissime.

Era punito colla morte lo spergiuro.

Colui che poteva salvare un uomo aggredito, e non lo avesse fatto, era punito colla morte.

Ogni egiziano doveva dichiarare al magistrato i suoi mezzi di sussistenza; chi avesse fatto una falsa dichiarazione e vivesse con mezzi illeciti era condannato a morte.

Anche l'uccisione di uno schiavo era punita colla morte.

L'usura era limitata per legge.

Punizioni rigorose erano inflitte ai traditori, ai falsifica-

tori di monete, di misure e di pesi, ai vili sul campo di battaglia.

L'Egitto ebbe lunga storia di dispotismi e di conquiste; ma anche esso, a un dato momento del suo sviluppo, s'immobilizza.

In Egitto, come in tutte le altre civiltà orientali, la famiglia è poligama e la vita familiare è il centro della vita sociale. È la famiglia che prepara alla vita, che trasmette mestieri, abitudini, professioni. Poco costava la vita in Egitto; secondo un egiptologo, la vita umana, dalla nascita alla pubertà, non costava più di venti lire.

Poco sappiamo dei costumi educativi della famiglia: sappiamo però che lo spirito educativo familiare era potente, come ci è attestato anche dal culto de' morti, che è la forma di culto più diffusa nell'Egitto. L'egiziano pare che non nasca che per pensare alla morte e che non si preoccupi, vivente, che della sua tomba. Nella famiglia i fanciulli erano cresciuti alla semplicità e alla sobrietà. Tutta l'educazione delle moltitudini si riduceva a quella che essa riceveva dalla famigila e dall'ambiente sociale.

Ebbe l'Egitto anche un'educazione diretta e di cultura, ma solo per alcune classi, per i sacerdoti e per i guerrieri. Questa educazione diretta e di cultura aveva due gradi: il primo preparatorio o essoterico, al quale partecipavano i figli dei sacerdoti e dei guerrieri; il secondo, più alto e più profondo, insegnamento detto acroamatico, destinato solo alla formazione della classe sacerdotale. Mentre una cultura diretta e scolastica era impartita a tutti nella Cina; mentre nell'India la cultura scolastica era negata alla sola casta de' servi, e gli educatorii di Stato erano aperti a tutti nella Persia, nell'Egitto la cultura scolastica è solo delle classi privilegiate.

Il sacerdozio, così come monopolizzava nell'Egitto qualsiasi sapere, monopolizzava il precettorato.

Pare che le scuole avessero loro sede nei templi.

Materie di studio delle scuole erano la lingua, la scrittura, l'aritmetica, la geometria, le scienze naturali, la musica, la religione, l'astronomia; ma nulla sappiamo del piano didattico di esse; nulla sappiamo dei tanti e tanti argomenti che hanno riferimento alle scuole. Però la mancanza di qualsiasi organizzazione logica del sapere egiziano ci deve far pensare che modestissima doveva essere la loro didattica.

L'Egitto diventa con Alessandro e coi Tolomei gran centro di cultura, ma ciò riguarda l'evoluzione della cultura in Grecia, riguarda l'evoluzione della cultura e dell'idea educativa nella civiltà greco-romana, e di tutto ciò non è qui il luogo di parlare: ne parleremo altrove. Tutto quello che possiamo dire è che l'educazione dell'antico Egitto e della famiglia e dell'ambiente sociale e delle scuole era sempre governata dal principio dell'utilità e della pratica.

L'Egitto personificava se stesso nella sfinge e molto ancora della vita di questo popolo rimane sempre un enigma. Questo popolo però tenne nel suo seno per quattro secoli altro popolo, il popolo d'Israele.

**Gli Israeliti.** — Assiri, Babilonesi, Fenici, tutti questi popoli ebbero anch'essi una civiltà e quindi un sistema educativo; ma il metodo da noi seguito in questa storia non rende necessario l'indugiarci ancora su queste civiltà orientali. Diremo solo qualche cosa degli Ebrei.

Questo popolo di razza semitica ha una storia e una vita sociale diversa da tutti gli altri popoli, e uno sviluppo organico che meglio di tutti gli altri popoli ci rende possibile di vedere, nella continuità della sua esistenza, il carattere e la formazione della sua civiltà.

Dapprima esso non fu che una riunione di famiglie di pastori nomadi, con governo del tutto patriarcale, ma ci appare distinto dagli altri popoli per la sua fede in un dio unico, fuori del mondo e creatore del mondo, che gli darà la

supremazia su tutti i popoli della terra e farà di esso il suo popolo eletto, ad esso domandando obbedienza e fedeltà.

Il principio religioso, sul fondamento di un'alleanza fra Javeh e il popolo d'Isaele, è il tratto caratteristico di questa civiltà.

Il Mosè di Michelangelo.

Per la loro fede religiosa, gl'Israeliti non si lasciano assorbire dalla civiltà Egizia, pur rimanendo quattro secoli in Egitto; per la loro fede religiosa, Mosè li toglie dalla schiavitù dell'Egitto e li avvia alla terra di Chanaan.

È Dio che detta a Mosè sul Sinai la legge o decalogo destinato a formare la profonda unità morale di questo popolo. Per questa fede essi si trasformano da pastori in soldati, conquistano la terra promessa e diventano agricoltori. Sul fondamento di questa fede sorgono le loro istituzioni e si svolge tutta quanta la loro storia sociale e politica. Per questa fede essi non si lasciano assorbire dagli Assiri e dai Babilonesi,

finchè Ciro non li libera e non li lascia tornare alle loro case e a vivere colle loro leggi. Per questa fede conservano la loro individualità storica sotto Alessandro e i suoi successori; si ribellano ai Romani e, quando sono dispersi, conservano la loro vita spirituale anche fra popoli diversissimi.

Abbiamo qui una nazione che si sente privilegiata su tutti i popoli dalla religione e dalla sua fede religiosa.

La Bibbia è l'enciclopedia di questo popolo; essa contiene la sua filosofia, la sua legislazione, la sua storia, tutte la manifestazioni della sua vita spirituale.

La società degli Ebrei fu costituita da unità di sangue e di fede delle dodici tribù d'Israele. Essi non ebbero sacerdozio privilegiato: i leviti erano gli amministratori del tempio e del culto.

La religione ispira questo popolo, la famiglia è l'organo per esprimere l'idea religiosa; religione e famiglia sono il fondamento di questa società.

L'autorità paterna vi è sacra, e il decalogo considera come dovere assoluto venerare il padre e la madre.

È ammessa la poligamia; ma la moglie ha la stessa dignità del marito. Il matrimonio è sotto la tutela della legge religiosa. Il matrimonio con stranieri è proibito.

Le femmine non ereditano, se non quando mancano i maschi.

Una democrazia derivata dal principio religioso, che eleggeva a popolo di Javeh tutto il popolo d'Israele, fu il fondamento costante della loro vita pubblica.

La schiavitù presso questo popolo era temporanea e gli schiavi dovevano essere trattati come membri della famiglia.

Nell'anno sabatico, che ricorreva ogni sette anni, lo schiavo acquistava la sua libertà, e in quest'anno la terra doveva essere lasciata in riposo, e ciò che essa spontaneamente produceva, dato ai poveri.

Ogni cinquant'anni ricorreva l'anno giubilare, e in que-

st'anno non solo la terra era lasciata incolta, ma tutti i contratti di vendita erano annullati e ciascuno rientrava in possesso della terra che aveva venduta. In tal modo ogni cinquant'anni era ristabilito l'equilibrio nella ricchezza delle famiglie e delle tribù. Nell'anno giubilare, i crediti erano perenti.

Rigorosa era la legislazione penale degl'Israeliti fondata sulla legge del taglione: la pena di morte era di frequente pronunziata.

Gli Ebrei ebbero agricoltura, industrie e commerci; ebbero cultura e un gran sentimento della vita morale.

Nell'agricoltura, i cereali, la vigna, l'olivo, la frutta erano le sorgenti principali della loro ricchezza. Nell'industria, se rimasero inferiori ai Fenici e ad altri popoli asiatici, fabbricavano tuttavia stoffe, oggetti d'oro e d'argento, conoscevano l'arte del tingere e la ceramica. Ebbero commerci cogli stranieri, specialmente dopo David e Salomone.

Nella letteratura i salmi, gli scritti dei profeti, i proverbi, ecc., denotano grandi attitudini, grandi sentimenti, grande fantasia e profonda visione della vita.

Se non fecero progressi nell'aritmetica, nella geometria, nell'astronomia, non mancarono tuttavia di cognizioni di scienze naturali, di fisica e di medicina.

Non ebbero pittura, scultura, architettura: la religione proibiva di rappresentare Javeh sotto una forma visibile, ed egli non doveva aver che un solo tempio, a Gerusalemme, tempio che Salomone fece costruire da artisti della Fenicia. Coltivarono però la musica in servizio del culto.

Ma emergono gli Ebrei su tutti i popoli dell'oriente per la vita morale e i sentimenti morali. La loro religione rimane nazionale come la cinese, l'indiana, la persiana e l'egiziana; però è una religione interiore, una religione tutta dell'animo e della mente e nulla degli occhi; una religione, che per opera dei profeti, di questi difensori della nazione e di Javeh, si eleva verso sentimenti di giustizia, di misericordia e di umanità.

Gerusalemme. — Piazza del tempio di Salomone.

L' educazione in questo popolo eminentemente religioso doveva avere per sua suprema finalità di preparare all'idea religiosa e al culto; la educazione, in questo popolo eletto da Dio, doveva avere per suo organo precipuo la famiglia.

Fondamento dell'educazione israelitica è l'inculcare nella famiglia la fedeltà a dio e lo svolgere, coi sentimenti nazionali e religiosi, i dolci affetti domestici.

Capo della famiglia è il padre, che ha diritto di vita e di morte sui figli. Il figlio maggiore riceve la benedizione patriarcale ed è il signore della famiglia. Le figlie, come dicemmo, ereditano solo se manchino i maschi. Se il marito muore prima della moglie senza aver avuto figli da essa, è dovere del fratello di lui sposare la vedova. Il primogenito riceve il nome del defunto, diviene il suo erede e il continuatore della famiglia.

Erano costumi educativi della famiglia:

Appena nato, il bambino si bagnava con acqua salata e si fasciava. Il maschio era accolto con maggior gioia della femmina.

Dopo otto giorni dalla nascita, il bambino era circonciso; gli si dava un nome che ricordava fatti del culto. La scelta del nome era fatta più di frequente dal padre che dalla madre.

Per la circoncisione il bambino era considerato come cittadino dello Stato.

La madre allattava i suoi figli e, tosto terminata l'infanzia, inculcava loro il timore di Dio e de' suoi comandamenti.

Nell'età in cui era necessario separare i sessi, la figlia rimaneva affidata alla madre, che l'istruiva per mezzo dell'esempio nell'economia domestica e nella musica. Un'educazione musicale faceva parte dell'educazione della famiglia; musica che consisteva nel sonare i tamburelli, nel far scoccare le castagnette, nel ballo e nel canto per il culto religioso.

Il padre insegnava al maschio l'agricoltura, la pastorizia, la caccia, la pesca, oppure un mestiere od un'arte; egli lo esercitava altresì nelle armi, nella musica e nella danza. Più tardi gli erano insegnate la legge mosaica e quanto essa proibiva, e la storia ebraica.

Era costume degl'israeliti, prima di sedersi a tavola, rivolgere a dio delle preghiere: in tempi posteriori nella casa era una stanza per le preghiere.

L'educazione, iniziata nella famiglia, era completata nella vita sociale, mediante feste pubbliche e cerimonie pubbliche, cui gli adolescenti partecipavano. Tutta l'educazione del popolo d'Israele è religiosa, domestica e nazionale.

Dal libro de' Proverbi e dall'Ecclesiastico possiamo raccogliere un insieme di sentenze che risguardano l'educazione, e che valgono a farcene comprendere lo spirito.

« Istruisci il bambino all'entrare della sua vita ed egli, anche quando sarà divenuto vecchio, non si allontanerà da ciò che gli hai insegnato.

« Figlio mio, osserva i comandamenti di tuo padre e non abbandonare giammai gl'insegnamenti della madre tua. Abbili sempre nel cuore. Quando camminerai, essi ti saranno di guida; quando riposerai, veglieranno i tuoi sonni; quando sarai sveglio, ti faranno compagnia.

« Il figlio savio è la gioia del padre, ma il figliuolo stolto è la disperazione della madre.

« I figli de' figli sono la corona dei vecchi, e i padri sono l'onore dei figlioli.

Gesusalemme ai tempi di Gesù.

« Castiga tuo figlio fin che c'è speranza, ma non fino al punto di farlo morire.

« La sferza e la riprensione formano la saviezza.

« Onora tuo padre e tua madre in parole e in opere, affinchè la benedizione degli uomini sia con te e con te rimanga fino alla morte.

« Hai tu dei figli? Istruiscili e piega loro il collo fin dalla giovanezza.

« Hai tu delle figlie? Abbi cura del loro corpo e non mostrar loro mai il viso allegro.

« Val meglio morir senza figli che averne dei cattivi.

« Castiga tuo figlio e fallo lavorare per evitare ch'ei commetta alcuna colpa, che torni in tuo disonore. »

Prima ancora della nascita di Gesù, gl'israeliti si erano

diffusi nel mondo greco-romano, si erano assimilati gran parte della cultura di questi popoli, e con Filone ebbero un sistema filosofico. Ma di ciò diremo in seguito parlando del cristianesimo.

Ammaestramenti pedagogici. — Da questa breve esposizione critica delle civiltà primitive chiaro appare che ognuna di esse si riflette, coi suoi speciali caratteri, nell'educazione e negli ordinamenti educativi. Quale la struttura sociale di un popolo, quale la struttura della famiglia, il suo ideale etico e religioso, quale la ricchezza e la sua distribuzione, quale la cultura, i progressi delle arti e della tecnica, tale l'educazione. La differenza tra la civiltà cinese e l'indiana è altresì differenza educativa; differenza tra il dispotismo di famiglia e il dispotismo di casta, differenza tra tutta la vita e tutta la cultura dell'uno e dell'altro popolo; differenza tra l'Aryas e il mongole. Del pari la differenza di civiltà tra la Persia e l'Egitto, tra la Persia, l'Egitto e il popolo d'Israele sono, alla loro volta, differenze educative. L'Aryas dell'India, contemplativo, pacifico, fantasioso e sonnolente, non può avere le istituzioni educative aristocratico-militari dei Medi e dei Persiani. L'educazione del popolo d'Israele deve essere, ne' suoi elementi morali e ispiratori, diversa da quella dell'Egitto. L'educazione di un popolo è sempre fatta dalla sua indole e dai molteplici fattori della sua civiltà; presso ogni popolo civile le istituzioni educative sorgono e si modificano a seconda che sorge e si modifica la sua vita e la sua civiltà.

E continuando a riflettere su queste civiltà, e ponendole in relazione alla selvatichezza e alla barbarie, esse ci dicono che l'interesse educativo della famiglia, anche se poligama, aumenta colla civiltà dei popoli, aumenta col potere che le sue idealità sociali acquistano nella sua coscienza. L'educazione israelitica, anche senza scuole pubbliche e diffusione di scuole, è superiore alla cinese per l'idealità morale che l'informa. Queste civiltà primitive ci mostrano poi non solo la relatività dell'educazione alla vita e alla civiltà dei singoli popoli, ma

la forza del costume. L'infanticidio continua nella civiltà nonostante la ricchezza e la cultura. Esse ci mostrano ancora la precedenza che hanno le istituzioni educative ambientali per rispetto alle scuole propriamente dette, quali organi di sapere. Gli Aztechi del Messico, gl'Incas del Perù, i Persiani, gl'Israeliti non ebbero scuole come organi di sapere astratto per gli adolescenti; preparavano alla vita le famiglie e speciali educatorii in modo pratico. Le scuole sorgono quando negli adulti si è formata, chiarita e assodata un'alta cultura e, allorchè sorgono, sorgono per classi privilegiate o per formare dei privilegiati. L'India, l'Egitto e la Cina ebbero scuole per i privilegiati o per formare personalità sociali privilegiate.

Queste civiltà ci dicono anche che così come la religione informa la vita spirituale dei popoli, informa la loro educazione. Le religioni, pel loro carattere fantastico e simbolico, sono dapprima solo adatte a costituire la mentalità sociale. L'uomo, tosto che cessa di essere animale, è senso e fantasia. Ma le religioni, allorquando s'insediano nella coscienza di un popolo, vi durano. Molti de' popoli di queste civiltà, persiani, egiziani, israeliti, ebbero grandi vicende politiche; eppure nulla di ciò si ripercuote nell'educazione. Il principio religioso immobilizza l'educazione di queste civiltà, come ne aveva immobilizzate tutte le sue manifestazioni.

In quasi tutte queste civiltà l'opera precipua dell'educazione è della famiglia, delle maestranze e dell'ambiente sociale, e solo in alcune vi hanno parte educatorii e scuole.

In queste civiltà la vita educativa segue sempre le stesse leggi che abbiamo viste nei popoli selvaggi e barbari; essa, cioè, comincia sempre come tirocinio pratico.

Onde le dottrine pedagogiche che oggi vorrebbero derivare l'educazione della sola istruzione, sono dottrine che hanno contro di sè tutta la storia dell'educazione e specialmente la storia dell'educazione precivile e di queste prime civiltà. Non sono le sole idee che formano e governano il mondo umano;

non è colle sole idee che si plasma la generazione adolescente. Il fatto che vi sono state delle civiltà senza scuole, mostra quanto poco attendibile sia la dottrina di formare una generazione per mezzo delle idee e colle sole idee. Una didattica logica, una didattica logica e psicologica, un'istruzione educativa non sono tutta l'educazione. L'uomo è qualche cosa di più del suo intelletto. L'intellettualismo pedagogico del Pestalozzi e dell'Herbart è dottrina esclusiva.

E queste primitive civiltà ci dicono anche quanto infondata sia la dottrina pedagogica del pessimismo. Tutta la storia dell'uomo mostra che egli è l'essere modificabile per eccellenza. Come spiegarsi il passaggio dai primitivi ai selvaggi, dai selvaggi ai barbari, a tutte queste prime civiltà senza modificazioni nella vita organica e spirituale? senza modificazioni nei sentimenti, nell'intelligenza, nel volere? Ed è mai possibile che, in queste sue vicende, l'uomo resti modificato solo nel di fuori e non nel di dentro, come pretende lo Schopenhauer? che modificato nel di fuori resti sempre immodificato, nel di dentro, resti sempre bestia feroce? Metafisicherie! l'uomo si modifica nel di fuori, perchè si modifica nel di dentro. Se egli si rende più socievole; se egli si crea ordinamenti politici più adatti alla sua natura e alla sua dignità; se passa da idealità più basse ad idealità più alte, ciò accade perchè si modifica tutto e nel di fuori e nel di dentro, perchè nessuna parte di lui rimane immodificabile e immodificata. Il pessimismo pedagogico è dunque una delle dottrine, come quella dell'intellettualismo pedagogico, che non ha fondamento nei fatti. Le civiltà che abbiamo esaminate e quelle che in ossequio al nostro metodo selettivo abbiamo lasciate da parte, quali le civiltà della Babilonia, dell'Assiria e della Fenicia, ci mostrano tutte che l'uomo gradatamente si modifica, che migliora tutto, che progredisce.

Se la natura di alcune di queste maggiori civiltà volessimo ridurre in formula, potremmo dire della Cinese: essa, nel prin-

cipio sovrano che l'informa, è onnipotente spirito familiare; spirito familiare che diventa spirito sociale e politico; spirito familiare dominatore di tutta la vita, di tutta la cultura: spirito familiare immutato ed immutabile, spirito familiare che tutto sottomette a sè. Quest'educazione può essere qualificata come *patriarcalismo dispotico*. Per rispetto alla vita fisiologica, quest'educazione dice: vivi come si visse: il costume è norma di tutto ed anche di ciò che devi al tuo corpo. Per rispetto alla vita emozionale, quest'educazione dice: senti come gli antenati han sentito. Per rispetto alla vita intellettuale: impara ciò che gli antenati han saputo. Per rispetto alla tecnica e alle arti: imita ciò che vedi fatto. Per rispetto alla vita morale: ubbidisci a tutto ciò che ti è comandato dal costume, dall'etica della famiglia e dello Stato.

Caratteristica dell'educazione indiana è di essere *educazione teocratica di casta*. Principio informatore di essa è che l'uomo deve essere contento della casta in cui nasce e che la famiglia deve educarlo secondo la casta. Assopirsi nella casta voluta da Brahma, questo è l'ideale. Non abbiamo qui l'immutabile invariabilità della Cina, ma una variabilità determinata dalle caste; però mentre in Cina tutti partecipano e possono partecipare al patrimonio della cultura, nell'India, il patrimonio della cultura è dei soli bramani, ed è solo per mezzo dei bramani, che le caste dei guerrieri e dei commercianti possono avere un'educazione scolastica per leggere i Vedas. Educazione fisiologica, educazione emozionale, educazione intellettuale, tutto sottostà all'influenza mistica e addormentatrice del sacerdozio e al suo assoluto potere.

Facile è determinare la caratteristica dell'educazione persiana. Con un sentimento ottimistico della vita, l'educazione persiana è *educazione aristocratico-militare di Stato*. Ciò che rese debole l'Impero persiano, fu la mancanza di omogeneità educativa ne'popoli diversi che lo componevano. Non reggono le civiltà senza correlative virtù educative che le sostengono.

Caratteristica dell'educazione egiziana è di essere *educazione sacerdotale di dispotismo ieratico e regio* sul fonda mento delle classi; classi costituite dal costume e dagl'interessi delle famiglie.

Caratteristica dell'educazione israelitica è di essere educazione *religiosa di famiglia e di nazione sul sentimento di un'alleanza stabilitasi tra Javeh e il popolo d'Israele.*

Tutte queste civiltà hanno un valore solo per rispetto a sè, sono nazionaliste; esse non hanno prodotti spirituali capaci di sviluppare una vita universale. In queste civiltà i popoli sono schiavi dei despoti, le menti sono signoreggiate da simboli e da superstizioni, le arti non realizzano tipi di bellezza; in queste civiltà manca il pensiero libero, manca la libertà sociale, manca la giustizia. Cina, India, Persia, Egitto, Palestina vissero per sè. È la Grecia, è Roma, che pur vivendo per sè, creano i prodotti spirituali che rendono possibile una civiltà universale, la civiltà umana.

Ed eccoci alla Grecia.

## CAPITOLO VII.

# La civiltà e l'educazione greca.

La Grecia e la civiltà umana. — Importanza di questa civiltà per gli studi pedagogici. — Il genio del popolo ellenico. — Il genio ellenico e l'ambiente geografico in cui si esplica. — Caratteristiche originarie degli elleni. — La civiltà ellenica e le civiltà orientali. — La religione greca. — Carattere delle divinità elleniche. — Omero ed Esiodo primi educatori del popolo ellenico. — Il culto nella religione greca. — L'architettura e la religione greca. — La religione e la scultura greca. — Pittura e musica. — L'arte nella parola dei greci: epopea, lirica, drammatica, storia, eloquenza. — Spirito filosofico dei greci: la Grecia crea la filosofia. — Significato della filosofia greca. — Lo spirito filosofico greco e le scienze: la Grecia crea le scienze. — Scienze e filosofia. — La Grecia e l'Oriente per rispetto al sapere. — La città greca come nido della libertà umana. — Differenze nel concepimento dello Stato tra la Grecia e l'Oriente. — La casa dell'elleno e sua organizzazione. — Costumi risguardanti l'infanzia e la fanciullezza. — Condizioni economiche dei greci. — Il genio educativo della Grecia: musica e ginnastica. — Suprema finalità dell'educazione greca. — La famiglia nella primitiva educazione greca.

Ed eccoci alla Grecia, al popolo che con Roma crea la prima civiltà umana; una civiltà non di popolazioni asservite, quale l'impero degli Aztechi e degl'Incas; una civiltà che non vale solo in un ambiente geografico o per una razza o per un dato momento della storia, ma per tutta l'umanità. Ben pochi ammaestramenti potevano venire alla Pedagogia dalla storia precivile dell'uomo e dalla storia delle prime civiltà dell'Asia e dell'America; molti invece gliene vengono dalla storia della Grecia e di Roma, ove anche per l'educazione, per gli ordinamenti scolastici e per le dottrine educative ci troviamo a casa nostra; ci troviamo, cioè, dinanzi a fatti, a organizzazione di cultura e a idee che fondano e spiegano tutta la vita pedagogica dei tempi posteriori, tutta la vita pedagogica che anche oggi viviamo.

Singolare è il genio del popolo ellenico. Esso appartiene alla razza privilegiata, alla nostra razza; alla razza che con

alcune sue ramificazioni aveva creato nell'Oriente le civiltà dell'Egitto, dell'Assiria, d'Israele, dei Fenici e con altre le civiltà iraniche dei Medi e dei Persi e quella degli Aryas dell'India. Ma queste civiltà ci si mostrano, sotto tanti aspetti, anguste e manchevoli, ci si mostrano, dirò così, quasi opera di fanciulli di fronte a ciò che crea lo spirito greco. I progressi nelle arti dell'Egitto e dell'Assiria, l'ardimento commerciale dei Fenici e le loro industrie, le grandi concezioni religiose di Zarathustra e di Budda, le potenti organizzazioni politiche dell'India e della Persia, la coscienza morale del popolo d'Israele, nonostante l'ammirazione di cui riempiono l'animo, appaiono, a chi ha conosciuto la Grecia, tentativi e abbozzi, forme di progresso, che ancora non hanno raggiunto i fondamenti umani e duraturi. Nella vita della nostra razza, l'elleno, per rispetto a tutta la sua vita spirituale, apparisce quasi il miracolo della natura e della storia.

E questo popolo, originariamente privilegiato dalla natura, abita un paese che mirabilmente concorre a svolgerlo e a favorirlo. Un paese che colle sue coste e col mare incita alla navigazione, ai commerci, agli ardimenti; che coi suoi monti, le sue valli e i suoi fiumi, mentre da una parte toglie il contatto fra le varie stirpi, dall'altra rende necessaria a ciascuna una propria vita e individualità; un paese che non fiacca co' suoi calori, nè rattrappisce coi suoi freddi; che coi prodotti del suolo incita ad essere attivo e sobrio; un paese in cui l'uomo non ha bisogno di gran nutrimento e può vivere con poco; che mirabilmente conferisce a far sentire il pregio della vita e a prendere la vita come festa, e dispone alla semplicità del costume e alla parsimonia. La fortunata organizzazione dell'elleno non poteva trovare ambiente geografico meglio adatto a sè del paese che abitò.

Gli elleni si dissero autoctoni, nati dal suolo, ma la loro lingua e i loro iddii li dimostrano ariani come i persiani e come gl'incivilitori dell'India. Son essi belli nel corpo e composti

nell'animo, ed amano di esser belli e nel corpo e nell'animo Hanno lingua ricca, lingua adatta a tutto esprimere e, colla lingua ricca, spirito sintattico profondamente logico. Hanno fantasia viva; scorgono in ogni cosa la bellezza e sentono il bisogno della bellezza. Amano sapere e conoscere, e del sapere e del conoscere non fanno guida l'utile, ma il vero per sè; e con tale fantasia, con tale amore del bello e del vero, son dotati di armonia mirabile di ragione, di osservazione e di generalizzazione. Si sentono liberi e vogliono vivere liberi. Loro ideale della vita è di viverla perfezionandola nell'individuo e nell'associazione.

Cominciano anch'essi, come tutti i popoli, da gradi bassi ed umili di vita sociale; ma in poco tempo salgono e si portano in alto, in poco tempo rivelano tutte le singolari caratteristiche costitutive della loro fortunata organizzazione.

Sappiamo da Erodoto, che gli elleni, pur formando un corpo sociale dello stesso sangue, pur parlando la stessa lingua, pur avendo gli stessi iddii, gli stessi templi, gli stessi sacrifizi religiosi, gli stessi costumi, non formarono mai politicamente una nazione. Sorge quindi con loro una civiltà tutta diversa da quelle che abbiamo viste innanzi. Gl'immensi imperi dell'Oriente son dispotismo, dispotismo di un solo o di una casta o di una classe, ma sempre schiavitù di tutti gli altri: la Grecia è eguaglianza e libertà del cittadino. L'Oriente è teocratico; la Grecia è laica, e l'ordine civile vi assorbe l'ordine religioso: il sacerdozio è una magistratura del potere civile. L'Oriente è ferrea disciplina esteriore per immobilità sociale, la Grecia è vita libera, vita che genera se stessa per continuo progresso.

Prima grande creazione di questo popolo è la sua religione, sono i suoi iddii. Gl'iddii non sono più per l'elleno le oscure, nude e spaventose forze della natura; sono la natura sentita, compresa e rivestita della spiritualità umana e dalle sembianze umane: gl'iddii hanno fisonomia umana e sentimenti umani. Natura ed uomo sono avvicinati in questa reli-

gione; qui, in certo modo, il dio si è fatto uomo, l'uomo si è fatto dio. E questi dii son tanti e tanti, sono da ogni parte; ma essi per nulla inceppano la libertà dell'elleno. La religione greca è una religione senza dogmi, è una religione che ha una teogonia, ma non una teologia.

E in questa religione diventano dii anche gli uomini superiori, gli uomini che beneficano l'uomo. Esculapio diventa il dio della medicina; Ercole, il dio liberatore dai mostri e dai tiranni. E questi iddii e questi semidii abitano nell'Ellade, prendono parte alla vita greca, han dimora sul monte Olimpo. Mai la fantasia creò cosa più splendida: cielo e terra sono avvicinati nella divinità e nell'umanità. E fra i tanti iddii vi ha il *fato,* superiore agl'iddii tutti e allo stesso Giove: singolare intuizione del profondo spirito razionale de' greci. Fra i tanti iddii vi ha la *nemesi,* che inesorabile punisce e castiga: singolare intuizione anche questa della loro coscienza morale. Antropomorfitica e geocentrica la religione greca è pure essa la più splendida glorificazione della fantasia umana; religione politeistica e d'iddii innumerevoli, ha essa però il fato che alla riflessione li unifica, ha la nemesi che li interna nella coscienza morale degli uomini.

E l'Olimpo e i suoi iddii, allorquando questo popolo esce dalla sua epoca eroica, trovano Omero che li canta; che canta gl'iddii e gli eroi, per rendere gl'iddii più belli e gli eroi più umani; trovano Esiodo che incita al lavoro e alla pace. Omero ed Esiodo non sono solo poeti, ma sono educatori di popolo. L'*Iliade* non è solo il poema della guerra dei greci contro Troia, non è solo mirabile come opera d'arte, ma è ammaestramento ai greci di moderazione, di dolcezza e di umanità. La guerra eroica che egli fa rivivere, pur facendo ammirare gli eroi che la combattono, è a lui mezzo per educazione a sentimenti umani. E ove l'umanità poteva trovare disposizioni più adatte per sentirsi e manifestarsi che nel popolo, il quale aveva modellato sulla natura umana i suoi iddii? Cantore di un'epoca

ove dominava la forza brutale e l'inganno, Omero condanna i delitti, deplora il male e le sofferenze che gli uomini infliggono agli uomini, e abbraccia nel sentimento umano i greci vincitori e i troiani vinti. In Omero palpita un popolo nato per l'umanità.

Omero.

Esiodo non ha l'incanto di Omero, ma in lui è profonda la convinzione che il lavoro è la condizione dell'esistenza. *Gli Dei e gli uomini odiano l'ozioso: la felicità si raggiunge col dedicarsi al lavoro che riempie i granai: il lavoro è onorevole, l'ozio è vergognoso: la virtù e la gloria accompagnano la ricchezza.* Biasima Esiodo le ricchezze acquistate colla violenza e col furto e nella vita sociale pone, in luogo della forza, la giustizia.

Quanta distanza tra questa religione e quelle che abbiamo viste innanzi! Qui tutto il contenuto religioso è abbracciato dalla mente come suo frutto, come sua fattura; qui è il libero spirito umano che crea gl'iddii. In questa religione lo spirito educativo e gli ordinamenti educativi non possono patire privilegi di caste o di classi, non possono esser ridotti a forme stereotipe o pedisseque, non possono servire di sostegno a verun dispotismo celeste o terrestre. Religione umana e di libertà; questa religione non può ispirare che educazione umana e libera. E questo spirito religioso umano ed estetico, questo spirito religioso estetico e nel tempo stesso libero, questo spirito religioso operativo e fattivo di moralità, col culto in cui si manifesta, interviene in tutti gli atti della vita ellenica. La religione e il culto avvolgono e pervadono la vita pubblica;

regolano le feste, che sono cerimonie religiose, feste numerose in ogni città, e nazionali ad Olimpia, a Delfo, a Nemea e a Corinto; regolano le assemblee, i tribunali. Tutto nella vita pubblica dell'Ellade è sotto l'impero della religione, nulla sfugge all'influenza religiosa. E perchè gli dèi hanno i sentimenti degli uomini, essenza del culto è di fare per gli dèi ciò che

Le rovine del Partenone. — Tempio dedicato a Minerva protettrice di Atene.

avrebbe fatto piacere agli uomini. I templi sono i palazzi degl'iddii; le feste erano fatte per dar loro spettacolo di gioia e alle feste prendeva parte tutto il popolo, e, nei giorni delle feste, era proibito il lavoro. I giochi, il canto, la danza, tutte le manifestazioni della vita pubblica erano parte del culto, erano in servigio del culto, e giochi e feste miravano a formare lo spirito ellenico, la vita ellenica, l'educazione ellenica.

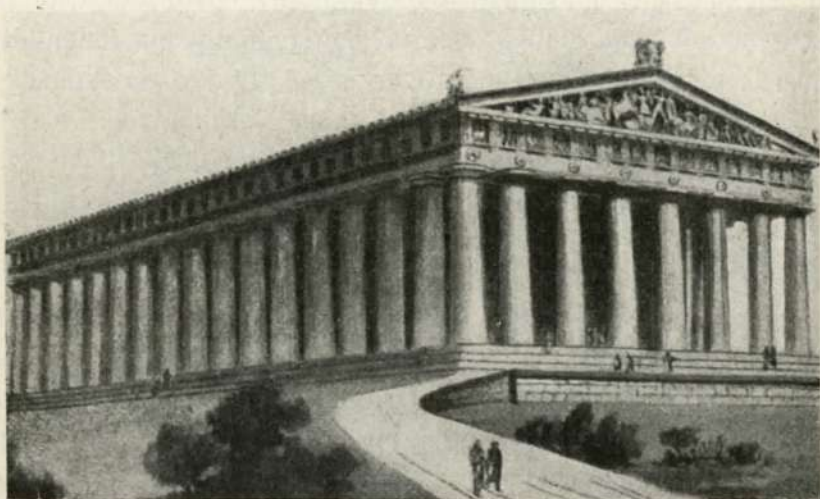
Ad Atene il popolo intiero prendeva parte alla processione delle Panatenee in onore di Minerva, protettrice della

città. Molte erano le feste nelle città dell'Ellade; gli ateniesi non solo avevano il doppio delle feste degli altri Stati, ma li superavano tutti nel modo di solennizzarle, e queste feste, in cui Erodoto legge le sue storie che commovono Tucidide, queste feste cantate da Pindaro, erano nell'Ellade per il piccolo e per l'adulto il maggior alimento della vita spirituale e dell'educazione greca. La vita dell'Ellade s'impernia nella religione, spontanea creazione del suo spirito; il culto religioso è la manifestazione pubblica della religiosità dell'elleno.

E il culto non è solo pubblico, ma privato.

Come ciascuna città aveva i suoi dèi, pur onorando gli iddii della nazione, ogni famiglia, pur onorando gl'iddii della città e della nazione, ha propri iddii. Nella casa un altare serve ai riti domestici, e sull'altare devono sempre essere carboni accesi. È il focolare che riceve gli addii di chi parte e i primi saluti di chi torna: Vesta è la dea protettrice del focolare domestico. La religione ispira e move tutta la vita greca, religione in cui lo spirito si sente creatore di sè e libero, religione che favorisce la libertà di pensiero e rende possibili la filosofia e la scienza, religione eminentemente civile e artistica e che promove ogni innovazione nel campo dell'arte e ogni progresso nelle manifestazioni della vita. L'anima greca è tutta raccolta nell'Olimpo, e con tale religione e tale culto pubblico e privato non era possibile che un'educazione sul fondamento dell'umanità e della libertà; un'educazione che avesse di mira la bellezza del corpo e dell'anima e il loro armonico sviluppo; un'educazione non immota, ma essenzialmente progressiva. Nulla nell'Ellade ferma ed immobilizza la vita; progressiva e libera doveva quindi riescire la civiltà, la cultura e l'educazione.

E dalla religione, infatti, prende le mosse tutta la cultura artistica e letteraria degli elleni; la libertà religiosa rende possibile la loro filosofia e le scienze; la loro religione spiega come sia stata possibile la libertà della città greca.

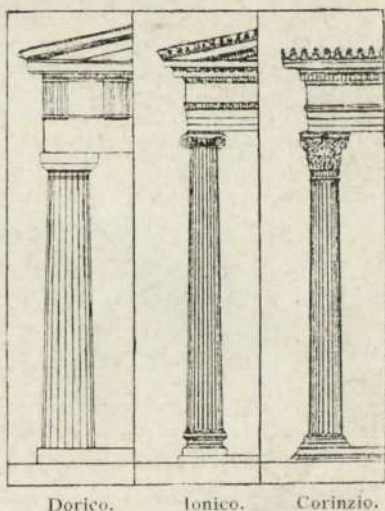
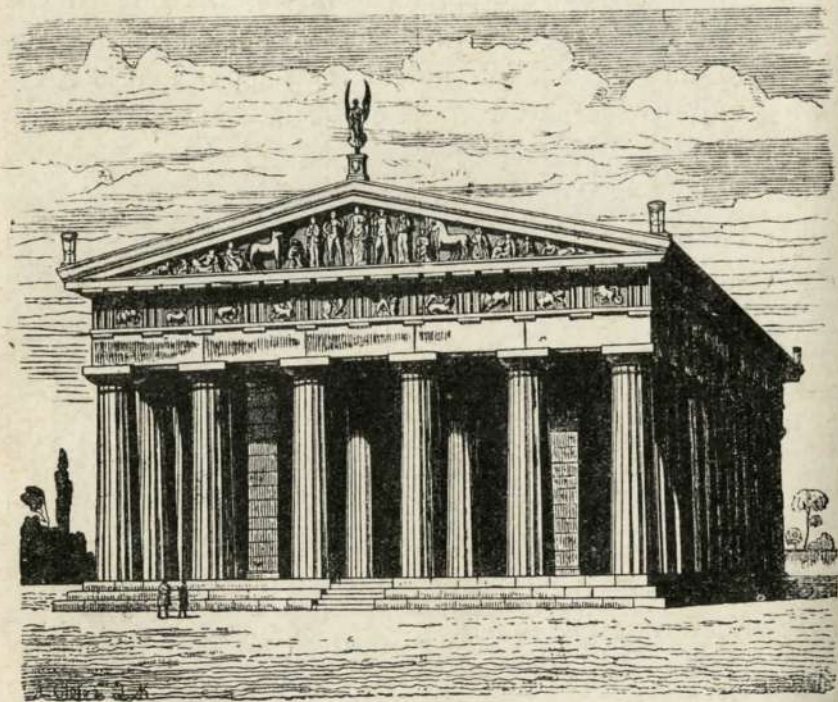
L'architettura, in breve tempo, raggiunge in Grecia la sua perfezione. Qui non abbiamo l'architettura orientale ed

Il Partenone. — Restaurazione.

Restaurazione dell'Aeropoli di Atene e del Partenone.

egizia, architettura colossale e lussureggiante, ma spesso mostruosa e grottesca; abbiamo un'architettura solida ed elegante,

semplice ed intellettuale: un'architettura che, nella perfezione delle sue linee e delle sue forme, fonde insieme, in squisita armonia, il reale e l'ideale; un'architettura che parla agli occhi e alla mente, e che tutta l'anima move e commove. E questa architettura è in servizio degl'iddii: i templi degl'iddii erano la grande ispirazione dell'architetto greco. Il tempio greco non era la chiesa cristiana destinata a raccogliere i fedeli che venivano a pregare; era essa la dimora splendida del dio, rappresentato dal suo idolo in legno, in marmo o in avorio riccamente vestito e adornato con ori e gioielli. I fedeli non entravano nell'interno del tempio; rimanevano al di fuori. In servigio dei templi si svolge l'architettura dorica, ionica e corinzia, e il tempio è denominato dall'ordine architettonico delle sue colonne.

Dorico. Ionico. Corinzio.

Erano i tempi policromi, dipinti cioè in parecchi colori, giallo, turchino e rosso; colori che meglio facevano rilevare la purezza e bellezza delle loro linee. L'architetto greco prendeva ispirazione da un dio, lavorava per un dio e tutto curava con sentimento di far cosa grata al dio, degna del dio. E quale ambiente di grandezza umana e di virtù educativa non creava per l'elleno questa maestosa architettura de' templi? Quale potere educativo non dovevano svolgere le feste pubbliche per dii dimoranti in templi così belli? Il genio estetico che rifulge nell'architettura stimolava e rafforzava il sentimento del bello nella generazione adolescente. L'educazione è anche quale l'ispira, la promuove e la fa l'ambiente sociale in cui la generazione adolescente cresce e si svolge.

E con l'architettura ispirata alla religione si svolge e si eleva a perfezione la scultura. Essa, che era stata fra gli Egiziani e gli Assiri un ornamento secondario dei monumenti, diventa in Grecia, con Fidia, Prassitele e Lisippo, arte indipendente, e tocca la più grande altezza. Migliaia e migliaia di statue scolpirono i greci; ogni città aveva le sue. Erano

Il tempio di Giove ad Olimpia.

gl'iddii e gli eroi, era l'Olimpo che dava il soggetto, il tema, l'ispirazione. Ma di tanta ricchezza statuaria poche statue rimangono intatte e nessuno dei capolavori è arrivato fino a noi. La Venere di Milo è una copia e pare che una copia sia anche l'Apollo di Belvedere; anche però dalle copie si vede chiaro che mai scalpello rappresentò il corpo dell'uomo nelle sue attitudini più umane, più calme, più belle e più nobili. La scultura greca non cercava solo l'espressione della figura,

essa voleva che tutto il corpo umano fosse bello. Ma questa bellezza che lo scultore greco scolpiva e rilevava nel corpo umano, questa bellezza che egli raggiungeva, studiando il corpo umano nei suoi movimenti e nella sua espressione nelle palestre e nei ginnasi e nei pubblici giuochi e di cui rivestiva iddii ed eroi, questa bellezza era incitamento continuo al greco per rendere bello il suo corpo, per rendere bella, armonica ed espressiva tutta la sua vita di corpo e d'animo. Ciò che è aspirazione e idealità dell'adulto, diventa aspirazione e idealità del piccolo; vita ed educazione stanno insieme, si muovono insieme.

La Venere di Milo.

E questo popolo, che fabbricò ai suoi iddii templi di nobile maestà e di purezza incomparabile di linee, questo popolo, che seppe colla scultura rilevare in modo perfetto la forma umana negl'iddii e negli eroi, questo popolo seppe dipingerli e cantarli. Nulla rimane della pittura classica

dei greci, ma sappiamo dal giudizio di antichi scrittori e specialmente da Plinio, che essi, anche in quest'arte, salirono a grande altezza. La pittura, come la scultura, cessò di essere in Grecia arte ornamentale e divenne arte indipendente, di tecnica ricca. I nomi di Polignoto, ricordato da Aristotele per l'espressione che sapeva dare al viso umano; di Zeusi, famoso per la maravigliosa bellezza delle figure femminili; di Parrasio, famoso per la finezza del disegno e per saper rendere con efficacia le umane passioni; i nomi di Apelle e di Protogene, glorificati nell'antichità, ci dicono pure quanto quest'arte si fosse in Grecia elevata a perfezione. Della musica, minori che per la pittura, sono i documenti che rimangono; essa però non fu in Grecia arte indipendente, come nell'età moderna, tuttavia vi fece notevolissimi progressi. Nessun popolo ebbe tanta passione per la musica quanto il popolo greco. Or tutti questi progressi delle arti plastiche, figurative e della musica, così come creavano per l'adulto un mondo di bellezza, lo creavano del pari per l'adolescente. Adulto e adolescente in Grecia vivevano in un meraviglioso ambiente estetico, e l'arte era continua fonte di alta vita spirituale all'uno e all'altro.

L'Apollo di Belvedere.

Ma quale altezza non raggiunse in Grecia l'arte della parola?

Tutto essi dissero e seppero dire; tutto vollero esprimere e seppero esprimere; tutto dissero ed espressero mirando a render l'uomo migliore e più uomo.

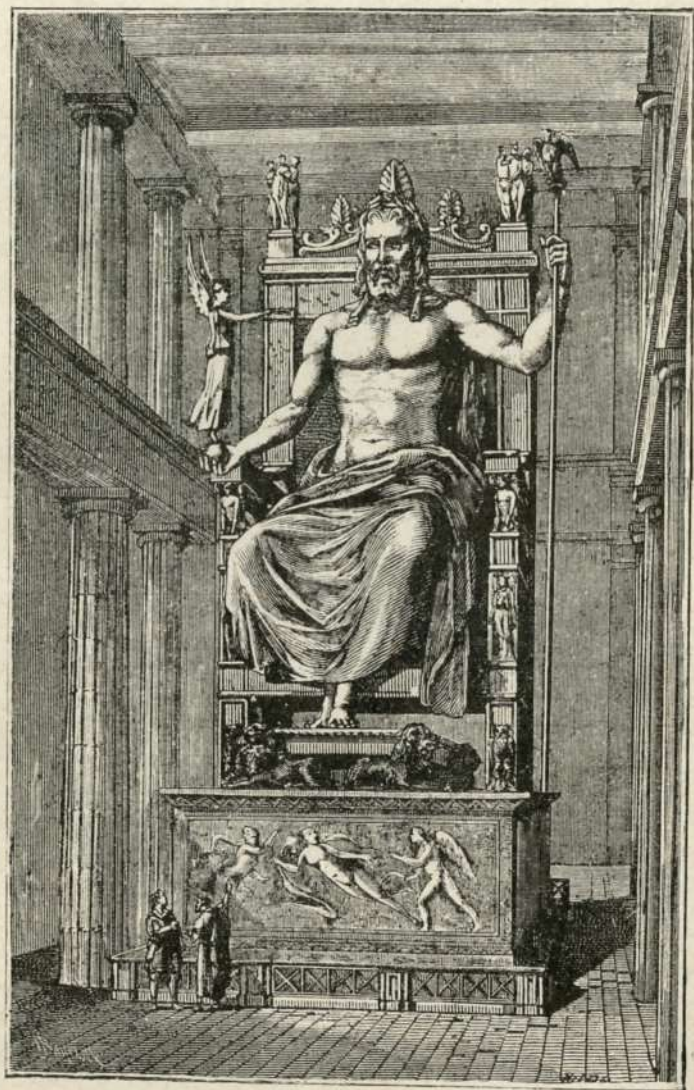
Mirabile è davvero l'opera loro nell'arte della parola. L'*Iliade* e l'*Odissea* di Omero sono l'enciclopedia di tutto il primitivo sapere greco, di tutta la primitiva vita sociale; sono monumento di grandezza d'arte e anche monumento di grandezza umana.

La testa di Mercurio di Prassitele.

Quale grande distanza etica ed artistica non corre tra l'*Iliade*, il *Ramayana* e il *Mahabarata!* Anche a considerare la sola forma esteriore, i poemi dell'India non hanno misura: il *Mahabarata* ha 200 mila versi, il *Ramayana* 40 mila, l'*Iliade* non ne ha che circa 15 mila, l'*Odissea* 12 mila. E la forma si riflette nella sostanza: l'*Iliade* e l'*Odissea* hanno unità estetica e armonie nelle loro parti, hanno unità di vita ideale, che manca al *Ramayana* e al *Mahabarata*. Ma maggiore ancora è la distanza nei sentimenti che animano gli artefici di questi poemi. Vi è un abisso tra i sentimenti degli eroi che canta Omero e i suoi sentimenti. Omero, mentre rende belli i suoi iddii e magnifica i suoi eroi, mira sempre a rendere migliori gli uomini, a renderli più umani.

E come l'epopea è legata all'Olimpo, legata all'Olimpo è la lirica greca.

Poesia eminentemente individuale, poesia ricca e svariata

nelle sue forme, ispirata dagl'iddii, legata al culto e a feste nazionali, poesia disposata alla musica, la lirica mostra la ric-

Il Giove di Fidia del tempio di Olimpia.

chezza passionale dell'anima ellenica. Questa lirica non ha riscontro con quella di nessun altro popolo antico; essa non solo

esprime prepotentemente e bello il sentimento umano in tutti i suoi atteggiamenti con Alceo e Saffo, ma con Pindaro si eleva ad altezze di pensiero e di moralità quanto la filosofia e più che la filosofia. Le vittorie ginniche che Pindaro canta nelle sue odi, non sono solo incomparabili monumenti di arte, ma solenni ammaestramenti per educazione umana. La poesia in Grecia mira sempre a rendere gli uomini migliori; epopea, lirica, drammatica ebbero sempre questi sovrani intenti.

Eschilo, ucciso, secondo la leggenda, da una testuggine, ghermita da un'aquila, che gli cade sul capo.

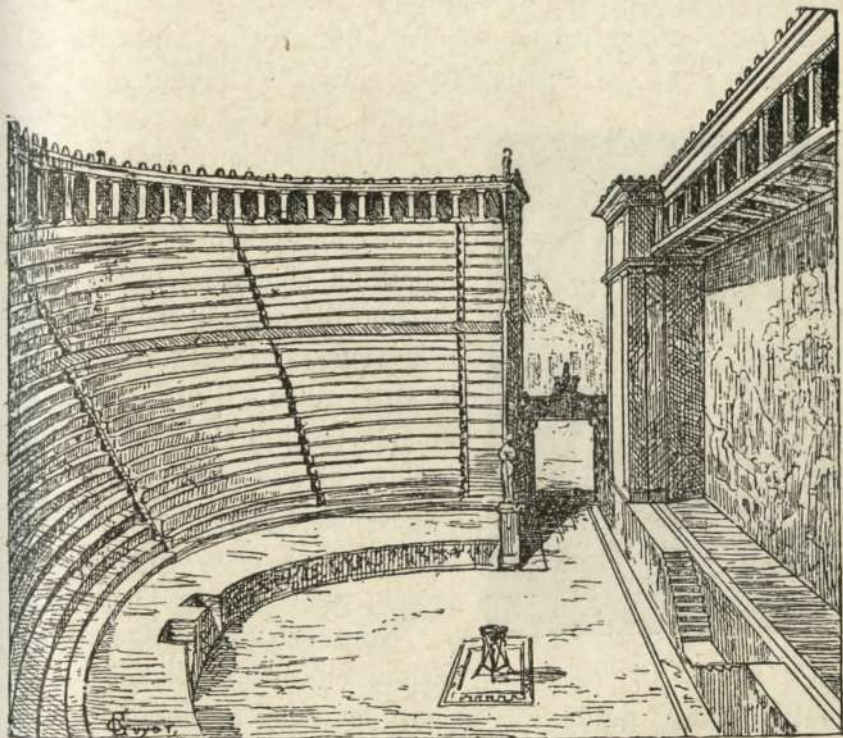
Nella drammatica, Eschilo mostra la giustizia divina nei rapporti degli uomini e dei popoli, e con lui apparisce nella sua luce più geniale l'ideale ellenico. Sofocle ispira in ogni suo verso umanità. Euripide biasima l'immoralità degli iddii, afferma l'eguaglianza originaria e primitiva di tutti gli uomini, e sente che l'eguaglianza sola può fondare la pace fra gli uomini. Egli è il più grande propugnatore nella poesia greca dell'idea di libertà, di fratellanza e di uguaglianza; con lui si cammina verso un'umanità nuova.

Il teatro greco non era fatto per privilegiati; era la scuola della cittadinanza; e se le tragedie, cui si univa in alcune parti la musica per renderle più solenni e maestose, erano il maggiore ornamento delle festività cittadine, la commedia, a sua volta, col ridicolo e con la satira, cooperava anch'essa alla formazione dello spirito ellenico e a combattere le funeste tendenze sociali. Quanta efficacia educativa in un popolo intellettuale ed arguto, quale l'ateniese, non doveva derivare

dalle rappresentazioni sceniche di Eschilo, di Sofocle, di Euripide e di Aristofane? Con arte mirabile, e nelle tragedie e nelle commedie, riviveva tutta la vita dell'Ellade e di Atene; queste produzioni drammatiche, con mezzi diversi, miravano sempre a migliorare i sentimenti e la vita dell'elleno. Il cittadino quindi, continuamente migliorato dalle rappresentazioni

Sofocle. Euripide.

teatrali e fatto sempre più umano, necessariamente portava siffatto tesoro di educazione morale e civica in tutti i negozi della vita pubblica, e doveva elevarsi a idealità più alte e più umane anche nella famiglia. Era impossibile in questa civiltà, in cui tutto si muove verso un perfezionamento morale ed umano, che la vita educativa per l'adolescenza rimanesse fissa, rigida, immobile; erano qui impossibili le forme educative e gli ordinamenti educativi delle civiltà orientali.

Erodoto crea primo la storia, che, per fascino di forma, parve ispirata dalle muse. Un vivissimo e naturale spirito di curiosità e di ricerche lo spinse a viaggiare; viaggiò, conobbe il mondo, e la sua storia è vasta quanto il mondo di allora. Centro di essa è la guerra dei greci contro i persiani. Egli

Un teatro greco.

non espone solo i fatti, ma cerca d'indagarne le cause. Con Erodoto comincia la storiografia; egli ci ha dato la prima storia universale, cosmopolita. Tucidide, nella guerra del Peloponneso, non narra soltanto, cerca le leggi che han determinato e che determineranno gli avvenimenti umani. Egli è il più grande storico di tutta l'antichità. Austero, arguto, ricco di senso politico, alieno da superstizioni, egli pone tutta la ricerca dei fatti umani sul fondamento delle cause umane. Oggi

son tutti concordi nel riconoscere in lui il creatore del metodo storico positivo.

Gorgia, Lisia, Isocrate, Eschine, Demostene, Iperide portano l'eloquenza a una perfezione non mai veduta. Questo popolo, in tutte le sue manifestazioni spirituali, raggiunge una grandezza per sè e per l'umanità.

I greci non coltivarono solo l'architettura, la scultura, la pittura, la musica e l'arte della parola: tutto ciò che poteva essere materia di creazione estetica fu oggetto della loro attenzione e della loro attività. Furono nella cultura un popolo di liberi, d'intellettuali, di artisti. La libertà, il bisogno di raggiungere la verità e la bellezza, di legare insieme il patriottismo e il sentimento umano, costituì l'anima e la vocazione di questo popolo.

Erodoto e Tucidide.

E questo popolo, che portò a tanta altezza l'arte, creò, nell'alto mondo dello spirito, la filosofia.

Non sono filosofia le speculazioni cinesi e indiane: qui è la religione che guida il pensiero, e anche quando il pensiero si oppone alle tradizioni religiose, vi si oppone con intenti religiosi. Filosofia è solo la speculazione greca. La Grecia emancipa la mente dalle tradizioni religiose, e fa del pensiero, del pensiero libero, l'organo adatto a spiegare tutti i problemi del mondo e della vita. La filosofia sorse in Grecia, perchè, l'elleno solo, volle sostituire alla fantasia la realtà ricercata e pensata per sè sola. E la filosofia non può essere che questo, la coscienza, cioè, che la ragione, che la mente dell'uomo basti a spiegare il problema dell'universo. Quale alto umanismo in tutto ciò! Quale umanismo ancora più profondo di quello che

portava a dare agl'iddii le sembianze e gli affetti degli uomini! Nell'acqua di Talete, nell'aria di Anassimene, nelle speculazioni di Diogene d'Apollonia, di Anassimandro da Mileto, di Pitagora, di Senofane, di Parmenide, di Zenone d'Elea, di Eraclito, di Anassagora, di Empedocle e di Democrito, è la più grande rivoluzione intellettuale che sia mai stata compiuta nel mondo; con queste speculazioni s'inaugura il divorzio delle menti dalle idee teologiche, con queste speculazioni le menti si sollevano a ricerche naturali, guardando alle cose stesse e alle loro leggi. Che importa, se queste ricerche cosmologiche della prima filosofia ellenica non approdano a risultati sicuri? La mente ha pur affermato con esse che il mondo deve essere spiegato coll'esperienza e colla ragione. Che importa, se a questo primitivo naturalismo segue la sofistica e il suo dubbio anarchico? Questo dubbio anarchico crea la critica, e la critica è un nuovo potere di cui si arricchisce la mente dell'uomo. Fu il dubbio anarchico della sofistica che rese possibile Socrate, che rese possibili Platone ed Aristotele, le due maestose enciclopedie dell'antichità — l'idealistica e la realistica —; che rese possibili tutte le scuole posteriori in cui primeggiano epicurei e stoici. Se la filosofia greca non sciolse il problema del mondo, essa ne vide quasi tutti gli aspetti; essa fece altresì sentire la vanità del politeismo e la necessità per la mente di assurgere al monoteismo. Il cristianesimo non sarebbe stato possibile in Occidente senza la filosofia greca. Ciò fu inteso e compreso anche dai padri della chiesa. Bello è l'Olimpo, meravigliosa è l'arte greca, ma nulla parla a tutta l'umanità quanto la filosofia greca.

E la Grecia non creò soltanto lo spirito filosofico e la filosofia; essa creò le scienze. Filosofia e scienze stanno, nell'ambito dell'intelletto, come il tutto alle parti; esse sono entrambe figlie del fortunato spirito osservatore, sagace e logico dell'elleno. Prima della Grecia vi erano cognizioni attinenti a questo o a quell'ordine di cose, cognizioni sempre affogate

nel misticismo o angustiate e guaste da pregiudizi di caste e di classi sacerdotali. Solo con la Grecia la scienza trova l'esser suo, diventa organizzazione razionale di esperienze, diventa logica e laica. Oggi nessuno più ne dubita; la scienza moderna è figlia della Grecia; e il progresso nelle scienze si attuò nell'età moderna col ritornare all'indirizzo dei greci. Noi siamo, è vero, nel campo delle scienze di tanto più innanzi dei greci, ma tutto ciò che noi pensiamo e sappiamo ha i suoi germogli in Grecia. Se Ippocrate, Archimede, Aristarco da Samo, Euclide, Eratostene, Ipparco potessero oggi visitare uno dei nostri alti istituti di cultura, troverebbero che quello che essi ricercavano, quello che per essi era scienza, è anche ricerca e scienza per noi; e che se da noi le scienze han fatto immensi progressi, i progressi si son compiuti con quello istesso spirito di osservazione, di analisi e di ragione, che essi primi inaugurarono nel mondo. Le migliaia e migliaia di laboratorii dell'odierno mondo scientifico; le mille e mille ricerche che in essi oggi si iniziano o si proseguono, la tecnica minuta e logica che le rende possibili e le accompagna, son tutte frutto della ricerca scientifica ellenica. Se vi è una grande rivoluzione, universale e umana nella filosofia greca, vi è del pari una grande ed universale rivoluzione nella scienza greca. In gran parte dell'Oriente erano custodi della cultura i templi e i sacerdoti, colla Grecia, custode della cultura è il libero spirito umano, il libero cittadino.

Raffaello, col suo pennello magico, ci dette nella *Scuola d'Atene* la più splendida glorificazione della filosofia e della scienza greca. Sotto un portico, degno della fantasia di Fidia, egli raccoglie le figure gloriose di Platone e di Aristotele, che su tutte troneggiano; di Socrate, di Pitagora, di Empedocle, di Archimede e di quanti rifulsero nella filosofia e nella scienza. E in questa rievocazione, vera epopea di pensiero, egli fa della Scuola d'Atene la Scuola del mondo, e v'introduce figure del passato e del presente, da Zoroastro allo stesso Raffaello.

La *Scuola d'Atene* nel Vaticano.

E con l'arte, la filosofia e la scienza i greci crearono il primo nido della libertà, la città.

Lo Stato greco, come innanzi dicemmo, non somiglia punto agl'immensi imperi orientali; esso è la città. Lo Stato è piccolo, perchè l'uomo vi vuol esser libero, perchè egli vuole partecipare direttamente alla vita pubblica e politica, perchè egli vuol essere animale politico. Il maggior Stato non sorpassava i quattro o cinquecentomila abitanti; ve n'erano di piccoli di mille, di duemila, di tremila.

E in questo piccolo Stato o città molti erano gli schiavi, pochi i cittadini: in Atene non vi era povero che non avesse almeno uno schiavo; i ricchi ne avevano a frotte, qualcuno fino cinquantamila.

Ma al cittadino solo apparteneva la città; egli solo prendeva parte alla vita pubblica: lo schiavo lavorava per il cittadino, era sua proprietà. Anche lo straniero, per quanto avesse dimorato nella città, non diventava cittadino, non prendeva parte al suo governo, non poteva sposare una cittadina. Lo straniero ha nella città la libertà personale; ad Atene vi erano più di diecimila famiglie di meteci, di gente, cioè, di origine straniera, la maggior parte banchieri o mercanti. Lo stesso Aristotele, nella *Politica,* ritiene che sia impossibile che una città troppo popolosa, sia governata da savie leggi e che abbia un governo libero. Noi oggi siamo meravigliati da tali giudizii.

E nella città coi suoi templi, coi suoi teatri, colle sue feste, era l'*agora,* piazza circondata da portici ove il popolo si radunava per le sue assemblee e i cittadini discutevano gli affari pubblici.

Alcune parti de' portici dell'agora e alcune sale vicine servivano ai magistrati per amministrare la giustizia.

A noi non è arrivata, della Grecia propriamente detta, alcuna agora completa.

Solo di Atene abbiamo il peristilio o facciata d'entrata.

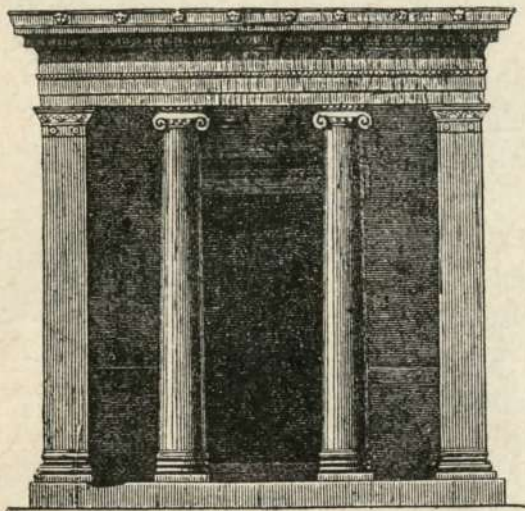
E coll'agora erano, in tutte le città greche, ginnasi e palestre che abbracciavano spazio più o meno grande, circondati da portici adatti ai diversi esercizi del corpo: la lotta, la corsa, il salto, il disco, il giavellotto. Le palestre erano parti principali delle città greche; tutte le città ne erano dotate; famose quelle del Liceo e dell'Accademia ad Atene, sotto i cui portici insegnarono Platone ed Aristotele. E con ginnasi e palestre vi erano gli *Stadii* che servivano per le corse a piedi e per saggi pubblici di lotta e di pugilato, e gli ippodromi.

Metà del Vestibolo dell'Agora di Atene.

Tutta la città greca traspira culto di corpo e di anima.

Eppure, è con questi Stati minuscoli che sorge e si costituisce nel mondo la libertà pubblica e politica. L'Oriente non ebbe libertà; il despota, la casta, la classe esercitavano arbitrii, comandavano sì, ma non erano liberi; tutto ciò che essi comandavano o facevano era imposto dal costume o dalla divinità, non era effetto di convincimento, d'intima loro legge, di autonomia. Era nell'Oriente la libertà del fanciullo, non quella dell'uomo. La creazione della libertà sociale è greca, è della città, della piccola città greca. Nondimeno questi piccoli Stati, in un momento delle loro vicende politiche e della loro storia, seppero salvare l'Occidente dall'immenso impero dei Persiani e vincerli a Maratona, alle Termopili, a Salamina, a Platea.

E nella città, in questo nido della prima libertà umana, è la casa greca.

La casa è il domicilio del marito, della moglie e dei figli: gli schiavi sono proprietà della casa. Il marito, il cittadino, la governa. Egli comanda allo schiavo, comanda alla moglie, comanda ai figli. Aristotele ci dà la spiegazione etica di questa organizzazione della casa. Egli dice: lo schiavo non ha affatto la ragione; la donna la possiede, ma non è valida; il ragazzo l'ha, ma è imperfetta.

Vestibolo di una casa scoperta a Delo.

Il matrimonio era santificato dalla religione, ma s'idealizzava anche in sentimenti umani. Aristotele dice: scopo del matrimonio non è solo procrear figli, ma anche quello di aiutarsi a vicenda, marito e moglie, a sostenere insieme i carichi che la vita impone, contribuendo, ciascuno dal canto suo, al bene comune.

Nella casa dovere della donna è di ben governarla, custodendo quanto in essa si trova.

Secondo i greci la donna non ha parte alcuna diretta e importante nella generazione.

Il marito aveva bensì facoltà di ripudiare la moglie, ma era necessario addurre dei motivi gravi.

Nella casa era il culto del focolare, e la moglie ne era la sacerdotessa, e doveva vegliare perchè mai non si estinguesse il fuoco sacro.

Per questa organizzazione etica della città e della casa,

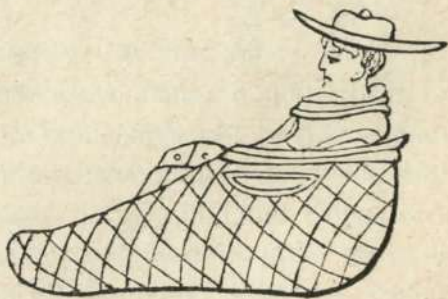
l'elleno non aveva altro ufficio che quello degli affari pubblici. A quasi tutti i mestieri e al lavoro manuale attendeva lo schiavo.

E nella casa della città greca erano feste e cerimonie speciali per la nascita de' figli. Alle porte della casa solevasi appendere una corona d'ulivo, se era nato un maschio, un fiocco di lana, se era nata una femmina. Al decimo giorno vi era la festa dell'imposizione del nome, e con questa festa il neonato era riconosciuto dal padre come legittimo.

Il nome era scelto d'accordo dai genitori.

La nascita di Achille. — Il primo bagno.

Come sappiamo dal dipinto di alcuni vasi, in Grecia si abbellisce la culla, diventa umana l'educazione della culla.

Quanta differenza tra questa culla e quella di popoli selvaggi o di civiltà inferiori! La culla, come tutta l'educazione de' popoli, riflette le condizioni sociali e la civiltà. La tenerezza per i nati ha espressioni diverse, secondo la vita sociale e il progresso dei popoli.

Antica culla greca. — Mercurio in culla.

I costumi educativi, la vita educativa di famiglia, si modificano col modificarsi della vita sociale. Ciò abbiamo visto

per l'innanzi; ciò vediamo ancora in Grecia. Tra questa antica culla greca di Mercurio e la culla de' tempi posteriori di Dionisio o di Bacco, vi ha grandi progressi. La culla di Bacco o di Dionisio, a guardarla bene, e a prescindere dagli abbellimenti allegorici che vi ha messo l'artista, è quasi la culla che si vede oggi nelle campagne dei popoli civili. La prima culla, a lavoro d'intreccio, ha il vantaggio di esser facilmente trasportabile per mezzo di maniglie, e di esser facilmente fatta dondolare, quando fosse stata sospesa per mezzo di corde. Era costume generale anche nell'antichità di cullare i bambini; lo stesso Platone trova igienico il dondolìo de' bimbi e raccomanda quest'uso alle nutrici.

La culla de' tempi posteriori. — La culla di Bacco.

E in questa casa i ragazzi giocano, in questa casa inventano giochi; nella città e nella casa greca è tutta una nuova vita e una nuova educazione.

Come sappiamo dall'*Antropologia Pedagogica,* i fanciulli di tutti i popoli giocano e giocano anche i piccoli degli animali superiori. Ma, grazie all'*Onomasticon* di Polluce, abbiamo una particolareggiata descrizione dei giochi dei fanciulli greci. Avevano i fanciulli greci il così detto *gioco della testuggine:* il *gioco delle cinque pietruzze,* in cui si gettavano in aria cinque sassolini, cercando di riprenderli sul dorso della mano: il *gioco degli oracoli degli innamorati*, che aveva molte forme e consisteva anche nello schiacciare sulla fronte una foglia di papavero o di altro fiore, argomentando dal suono, se si aveva o no l'affetto della persona amata: il *gioco del re*, pel quale

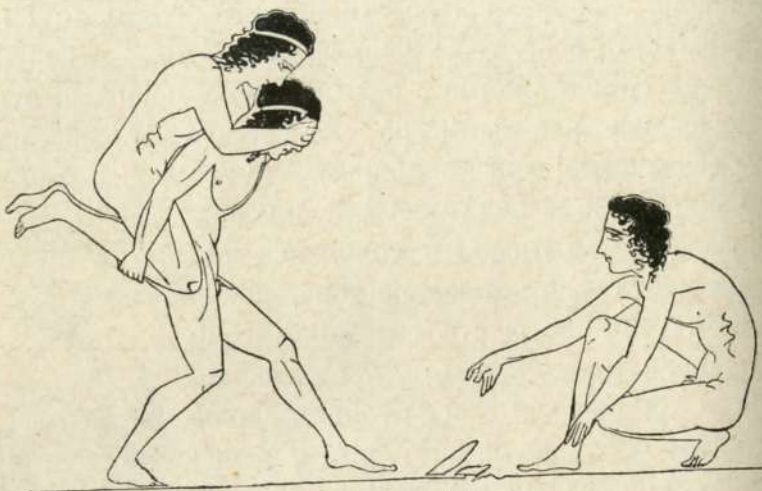
colui che la sorte presceglieva come re, comandava ciò che gli piaceva di fare eseguire ai suoi sudditi: il *gioco delle figure d'avorio,* pel quale, con *quattordici pezzi geometrici,* variamente riuniti, si componevano figure diverse di elefanti, di cinghiali, di oche, ecc.: il *gioco della fune,* pel quale si faceva un circolo intorno a cui uno dei fanciulli girava tenendo in mano una cordicella che cercava di attaccare ad uno dei compagni senza che egli se n'avvedesse: il *gioco del rimbalzello,* che si faceva gettando una conchiglia marina su l'acqua e contando i salti ch'essa faceva prima di sommergersi, ed era vincitore colui che faceva fare ad essa più salti: il *gioco della fossa o del vaso,* col quale si gettavano in aria sassolini, ghiande o castagne cercando di farle entrare in una piccola cavità scavata nel terreno: il *gioco della piastrella,* che consisteva nel porre sopra una tavola o in terra una conchiglia o una moneta che si faceva girare sopra se stessa con un'altra conchiglia o moneta che vi si gettava sopra: il *gioco del cieco,* in cui uno dei giocatori chiudeva gli occhi e gridava: « In guardia », e si dava a inseguire i compagni che si mettevano a fuggire. Chi era colto prendeva il posto dell'inseguitore e chiudeva gli occhi a sua volta e proseguiva così il gioco: il *gioco della mosca di bronzo* che è il nostro gioco della mosca cieca, e via dicendo.

Il vestito del fanciullo.

Ma allora come ora altri giochi creavano i ragazzi di propria iniziativa, come ci è mostrato anche da dipinti sui vasi.

E con questa organizzazione politica familiare ed economica la vita costava poco in Grecia.

Sappiamo dalle ricerche di diligenti eruditi che nel sesto secolo av. Cristo un ettolitro di frumento si pagava L. 1,86,

cioè un centesimo e otto millesimi al litro; al quinto secolo av. C. un ettolitro si pagava L. 7,31 cioè sette centesimi e tre millesimi al litro; nel 393 av. C. L. 5,48; alla metà del quarto

Il gioco della mosca di bronzo.

secolo L. 7,30; all'età di Demostene L. 9,30; al principio del terzo secolo av. C. L. 11,50. E colla mitezza di prezzi del frumento si accorda quella del vino, dell'olio, della carne, della cacciagione e del pesce. Il vino attico costava L. 10,70 all'ettolitro; il vino di Tracia L. 5,50. L'olio costava ad Atene nel quarto secolo av. C. L. 19,50 all'ettolitro; all'età di Socrate un ettolitro di oliva costava L. 3,65. Un bue di grandezza ordinaria nel sesto secolo av. C. costava L. 4,90; nel 374 av. C. L. 76 e più tardi sino a L. 98. Un montone, al principio del sesto secolo av. C., si pagava L. 0,98; al principio del terzo

Gioco di propria iniziativa.

secolo un montone piccolo è pagato L. 9,80. Una pernice costava L. 0,16; sette cingallegre L. 0.16. Un pesce salato costava L. 0,20; un piatto di tonno marinato costava da L. 0,32 a 0,48. Il costo di una famiglia di quattro persone, ai tempi di Socrate, era di una lira al giorno. Queste condizioni economiche, questa vita a buon mercato in un popolo ricco di civiltà e di cultura, in un popolo in cui religione e culto, arti e scienze, giochi e feste, tutto volgeva verso una vita armonica di corpo e di anima, ci spiegano come il cittadino potesse vivere per lo Stato, e, nello Stato, vivere per l'intellettualità, per la bellezza e per gli interessi della vita pubblica. Tutto ci appare in Grecia armonizzato: la vita libera nella creazione degl'iddii colle alte ricerche filosofiche e scientifiche; il bisogno di bellezza col bisogno di sentimenti umani; le arti plastiche colle arti della parola; la vita dello spirito colla vita libera nella città. Religione e culto, filosofia e scienza, arti e costumi, vita pubblica e privata, tutto eleva l'Ellade ad umanità.

Ebbene, qual meraviglia che in questo popolo si trovi una educazione e uno spirito educativo diverso da quello di tutti gli altri popoli visti innanzi?

È così: questo popolo, dalle tante fortunate disposizioni alla civiltà e alla cultura ci si mostra originariamente privilegiato anche nell'educazione. La preparazione alla vita e la vita in un popolo sono in ragione di reciprocanza e si svolgono e si compiono in continua e profonda connessione; e vediamo che questo popolo che procede con tanta rapidità verso la civiltà e la cultura, procede rapido anche negli ordinamenti educativi.

Fin dall'età dei miti, e anche in Omero, s'intravedono le basi dell'educazione greca, in tutto consone al genio ellenico: il greco cura, nell'educazione, il corpo e l'anima e non sente veruna opposizione fra loro. La *Ginnastica* e la *Musica*, queste due grandi e complesse materie dell'educazione ellenica, anche nella semplicità dell'educazione primitiva, son ri-

volte a sviluppare, con gli esercizi della caccia e delle armi, col canto e con le abilità della parola e dell'azione, colle idee della moralità e della giustizia una compiuta e armonica personalità. La *Ginnastica*, fin dai tempi primitivi, è il mezzo per formare un corpo sano, forte, agile, bello; la *Musica* è il complesso delle arti ispirate dalle Muse per formare la cultura spirituale, per formare un'anima bella. Platone esprime il genio originario del costume greco, allorchè dice che fine dell'educazione è di formare un corpo ed un'anima bella.

Nell'epoca primitiva tutta l'educazione è indirizzata e governata dalla famiglia, e i poemi di Omero molte cose ci dicono intorno ad essa.

Il non avere figli è risguardato, sin dai tempi primitivi, come una maledizione degli dèi; la fede coniugale è sacra. Ecuba nell'*Iliade* e Penelope nell'*Odissea* allevano e allattano da sè i loro figliuoli: il dovere di onorare i genitori è messo a pari di quello di onorare gli dèi.

E questa primitiva educazione di mano in mano che si svolge la civiltà e la cultura greca, si amplifica e si arricchisce senza mai perdere i suoi caratteri fondamentali. Solo coi greci e non cogli orientali si scorge il carattere progressivo dell'educazione. Le civiltà orientali paiono fatte più di natura e da necessità di avvenimenti che dall'uomo. L'uomo fattore precipuo della sua storia e della sua educazione l'incontriamo, per la prima volta, in Grecia.

Ma ciò si vedrà meglio studiando l'educazione di Sparta e di Atene.

## CAPITOLO VIII.

# L'educazione greca: Sparta e Atene.

La costituzione politica di Licurgo e l'educazione spartana. — Costumi educativi della famiglia spartana per rispetto all'infanzia e alla fanciullezza. — L'educazione di Stato a Sparta, e periodi che abbracciava. — Uffici di questa educazione a Sparta. — Nessun obbligo d'imparare a leggere e a scrivere a Sparta. — L'educazione femminile a Sparta. — Sparta e la cultura ellenica. — L'educazione nella costituzione di Solone. — Periodi di tale educazione. — L'Efebo e il suo giuramento. — L'educazione femminile in Atene. — Sparta ed Atene nel loro diverso indirizzo educativo. — Il pregiudizio dei greci su le arti manuali e meccaniche. — Costumi educativi della famiglia ateniese. — Le scuole ad Atene. — Gradi scolastici. — Metodi d'insegnamento nelle prime scuole. — Piano didattico e successione nelle materie d'insegnamento. — Modo individuale d'insegnamento. — Lo Stato e le scuole ad Atene. — Edilizia scolastica. — Lettura, scrittura e abbaco. — L'orario scolastico e le vacanze. — Il governo delle scuole. — Posizione sociale di maestri e loro emolumenti. — Mezzi ausiliari dell'insegnamento. — La letteratura scolastica. — Le istituzioni prescolastiche. — Educazione e scuole nel mondo ellenico dopo Alessandro. — Importanza della diffusione dell'Ellenismo. — Le sette arti liberali ad Alessandria. — Il Museo d'Alessandria e la sua attività scientifica e pedagogica. — Principali ammaestramenti che ci son dati dall'educazione greca. — L'organismo scolastico di Atene. — La didattica ad Atene. — L'intellettualismo pedagogico e l'educazione greca.

Un potente ed elevato istinto educativo era comune a tutte le stirpi greche, così come erano loro comuni gli elementi costitutivi della loro vita sociale; solo però ad Atene e a Sparta troviamo notizie ben determinate di costituzioni politiche apertamente fondate sull'educazione.

Licurgo (seconda metà del nono secolo av. C.) mira a serbar integro lo spirito della stirpe dorica mediante una speciale costituzione fondata sull'educazione.

Mirabile, per l'intima armonia delle sue parti, è questa costituzione e questa educazione che Licurgo dà a Sparta.

È una costituzione e un'educazione per pochi; gli Spar-

tani non sono che novemila di fronte a centoventimila Perieci e centoventiquattromila Iloti che popolano la Laconia.

L'educazione prescritta da Licurgo non risguarda che gli Spartani: i Perieci, gli antichi abitatori del paese, sono esclusi da tutte le cariche dello Stato; gl'Iloti sono schiavi adibiti al lavoro della terra; e la costituzione che, secondo le tradizioni, Licurgo dà a Sparta, è tutta rivolta ad assicurare il potere agli Spartani per mezzo dell'educazione. Lo Stato è un grande istituto educativo a Sparta.

Licurgo.

Erano questi i costumi educativi della famiglia a Sparta:

Il neonato era posto sovra uno scudo, accanto al quale era una lancia, scudo e lancia simboli della sua futura vita militare.

L'autorità dello Stato decideva, se esso dovesse essere esposto, come gracile ed infermiccio, sui fianchi del Taigete per morirvi di fame o divorato dalle bestie, o conservato allo Stato, perchè sano e forte.

Dopo questo giudizio per l'esistenza, il neonato, come sappiamo da Plutarco, era lavato con vino, perchè crescesse forte e robusto.

Non erano in uso a Sparta fasce che stringessero i bambini.

Fin dalla prima età, fin dall'infanzia e dalla fanciullezza, si mirava perchè i piccoli non fossero schifiltosi nel mangiare perchè non fossero ghiotti, paurosi del buio e della solitudine e irragionevolmente piagnucolosi e stizzosi.

Il fanciullo era lasciato alla famiglia fino al settimo anno; ma la famiglia doveva renderlo forte, sano, coraggioso, sobrio.

A quest'età egli passava sotto l'educazione diretta dello Stato; educazione pubblica e obbligatoria.

Il sistema educativo di Sparta era informato a principii militari, mirava a formare, fin dalla prima adolescenza, il buon soldato. Il *pedonomo,* o sorvegliante dei ragazzi, coadiuvato da altri magistrati, era incaricato di tale ufficio, di abituare, cioè, i ragazzi a vita dura.

Portavano essi vestiti leggeri, capelli corti, andavano scalzi ed ogni giorno dovevano bagnarsi nell'Eurota.

Acropoli di Sparta.

A destra è la parte alta di Sparta, a sinistra il Taigete e le rovine della città di Mistra.

Il letto su cui dormivano era fatto di fieno o di paglia o di canne, raccolte sulle rive dell'Eurota.

Erano nutriti frugalmente e con parsimonia: i ragazzi, indotti dalla scarsezza del cibo a rubare, non erano biasimati o puniti, se avessero dimostrato arditezza, destrezza, prudenza ed abilità.

Ogni anno all'altare di Artemis Orthia erano provati, mediante flagellazione, a resistere al dolore. I genitori assistevano alla prova e incitavano a resistere, e chi più a lungo resisteva, riceveva una corona.

Parte principale dell'educazione spartana in questa età erano la corsa, il salto, la lotta, il giavellotto, o dardo lungo lanciato a mano, il lancio del disco: questi giochi formavano il pentalto o cinque giochi.

Dopo i dodici anni la disciplina, cui i ragazzi di Sparta erano sottoposti, diventava ancora più dura.

A diciott'anni, dalle schiere, in cui erano stati incorporati per educazione militare, passavano nella classe dei giovani.

Due Efebi lottano a mano aperta sotto la sorveglianza di un giudice. Dietro al giudice vi è un altro Efebo che prepara il terreno.

I giovani dovevano lasciarsi crescere barba e capelli, erano esercitati all'uso delle armi, alla scherma, al cavalcare, alla caccia.

A vent'anni diventavano *Ireni*, e dimoravano in speciali caserme ed erano obbligati a più gravi esercizii fisici.

Era data importanza alla danza in assetto di guerra, e a una speciale lotta detta *pancrazio*, lotta con cui, mediante destrezza e vigoria di muscoli, si cercava di abbattere l'avversario.

A trent'anni, i giovani spartani così educati, erano cittadini, e potevano contrarre matrimonio con fanciulla sana e vigorosa.

Il matrimonio era per legge monogamico.

Quest'educazione tutta fisica, tutta fisiologica e con scopi esclusivamente militari era completata, per rispetto ai fini dello Stato, nei seguenti modi:

Venivano i ragazzi invitati a prender parte ai banchetti insieme con gli adulti, perchè ne ascoltassero i discorsi, s'informassero della vita pubblica e privata e dei fatti degni di lode o di biasimo e in guerra e in pace. Spesso erano invitati ad esprimere il loro giudizio in modo chiaro e conciso: donde il *laconismo*.

Pugilato di due Efebi. Il giudice, alla destra, cerca di separarli con una lunga bacchetta. Dietro di lui vi è un altro Efebo che accorre. A sinistra della figura vi ha un Efebo che raccoglie una corda per il giavellotto.

La musica anche a Sparta faceva parte dell'educazione; musica che aveva uno speciale genio ed era appresa ad orecchio. I giovanetti erano educati a cantare varii inni e il peana o canto di guerra. Nessun obbligo era a Sparta di imparare a leggere e a scrivere.

A Sparta, lo Stato cura il maschio e la femmina, cui impone la stessa educazione. La donna spartana fu rinomata per bellezza e per sensi patriottici in tutta la Grecia. Secondo la costituzione di Licurgo, le donne a Sparta non dovevano occuparsi di cose adatte anche alle schiave, ma partecipare ad un'educazione simile a quella degli uomini.

Per quanto questa educazione di Sparta miri, più che a formare dei cittadini colti, dei soldati, essa ci mostra però l'importanza data dal genio dorico all'educazione, come parte fondamentale dello Stato.

Troviamo a Sparta un vero socialismo pedagogico, in cui domina nel processo dell'educazione la cura del corpo e l'esigenza politica: lo Stato richiedeva, esclusivamente dall'educazione, cittadinanza vigorosa e robusta per difenderlo: la ginnastica aveva per scopo la forza, la resistenza, l'acquisto delle abilità del corpo necessarie allo Stato. A Sparta non vi erano i graduati e svariati esercizii del pedotriba che troviamo ad Atene; ma sarebbe errato il credere che a Sparta fosse interamente disprezzata qualsiasi cultura.

Solone.

Sparta aveva le sue leggi scritte, le sue iscrizioni sui monumenti, l'uso pubblico della lettura e della scrittura. A coloro che erano chiamati agli uffici dello Stato, era anzi dato un alto insegnamento.

Nella costituzione data da Solone ad Atene (639-559 av. C.), l'educazione non ha di mira di formare il solo soldato, ma di formare il cittadino libero e colto, atto a compiere anche i doveri di soldato. Nell'una e nell'altra costituzione, l'educazione è però sempre fondamento dello Stato.

Solone stabiliva che i matrimoni non si dovessero contrarre per avidità di guadagno, ma per affetto, e che si abolisse quindi la dote. Considerò l'adulterio degno di morte. Riconobbe ancora al padre il diritto di decidere, se il neonato

dovesse allevarsi od essere esposto; ma prescrive che i figli fossero istruiti nella ginnastica e nella musica, e determina un *minimum* di cultura da impartire ai giovani.

Ai genitori che ciò non facessero, non era riconosciuto il diritto di assistenza da parte dei figli.

Una legge speciale prescriveva che gl'istituti educativi non dovessero aprirsi prima del sorgere del sole, e che si dovessero chiudere prima del tramonto. Provvide Solone agli orfani de' genitori morti in guerra.

Sotto pena di morte nessun adulto, fatta eccezione di speciali persone, poteva entrare nei ginnasi, nelle palestre, nelle scuole durante gl'insegnamenti.

Efebi che si esercitano al tiro dell'arco.

Era inflitta la pena di morte a chi avesse portato via dalle scuole oggetti per una somma superiore a dieci lire.

La frequenza delle scuole, comuni a tutti, terminava in Atene col sedicesimo anno, e col sedicesimo anno il giovine era tolto alla vigilanza dei pedagoghi.

Da sedici a diciotto anni egli era educato nella ginnastica.

Da diciotto a vent'anni si aveva l'efebia, il periodo, cioè, della piena giovanezza e in questi due anni i giovani andavano per tirocinio militare nelle guarnigioni attiche.

L'efebo, il cui nome era scritto nei registri della città, prestava giuramento dinanzi a tutto il popolo, giuramento che Giovanni Stobeo ci ha conservato. In esso è detto: che non avrebbe mai disonorate le armi che gli si consegnavano, scudo e lancia; che non avrebbe mai abbandonato i suoi commilitoni; che avrebbe combattuto pel bene pubblico, solo o con

altri; che non avrebbe mai lasciato far onta alla patria e che la patria avrebbe resa grande e per terra e per mare; che avrebbe obbedito alle leggi esistenti e a quelle che il popolo avesse fatte, e le avrebbe, solo o con altri, sempre difese.

Il cittadino era soldato fino a sessant'anni.

Diversamente da ciò che si faceva a Sparta, ad Atene la donna non partecipava a veruna educazione o cultura pubblica. Anche Platone dice: ufficio della donna è di governar la casa, custodendo quello che in essa si trova e rimanendo soggetta al marito. Sole donne colte in Atene erano alcune etère; famosissima Aspasia.

È troppo chiaro: nella costituzione di Licurgo e di Solone, l'educazione ha un diverso indirizzo; indirizzo diverso che risponde alla diversa organizzazione politica dell'una e dell'altra città. Lo Stato a Sparta è oligarchico, ad Atene democratico; a Sparta vi hanno due re con supremo potere militare e religioso, un piccolo senato con ventitre anziani, gli efori che sorvegliano anche il potere regio e un'assemblea di guerrieri che approva le leggi. Ad Atene vi sono nove arconti, nominati annualmente; un senato di quattrocento membri e l'assemblea del popolo che decide della pace e della guerra, che nomina i magistrati, e l'Areopago, tribunale supremo. A Sparta l'educazione è esclusiva funzione dello Stato; ad Atene la legge indica alla cittadinanza l'opera educativa, la sussidia, la sorveglia, ma è còmpito della famiglia e della scuola attuarla. Spirito comune a tutta l'educazione greca, è di mirare a formare il cittadino; ma Sparta forma il soldato cittadino rozzo, Atene il soldato cittadino colto. L'educazione professionale è considerata e ad Atene e a Sparta opera servile; solo le arti liberali, non le arti servili e meccaniche, son reputate degne del cittadino. Alle arti manuali e meccaniche provvedevano gli schiavi. Anche la legge di Solone, che non obbligava i figli a nutrire i genitori, se non fossero stati istruiti in qualche arte, si riferiva ad arti liberali, e non a mestieri. Erodoto dice che quelli che meno fra i

greci tenevano a vile i lavoratori, erano i Corinti. E di questo convincimento de' greci Senofonte, nell'*Economico*, cerca di dar ragione. A suo avviso, le arti manuali infiacchiscono il corpo di quelli che le esercitano o vi attendono, costringendoli a vita sedentaria, a stare per tutto il giorno accanto al fuoco o a non vivere all'aria aperta; e quando i corpi sono infiacchiti, anche le anime diventano molto più deboli. Egli aggiunge: queste arti illiberali tengono l'uomo talmente occupato che impediscono a chi le esercita di curare le amicizie e di prestar l'opera sua allo Stato.

Ad Atene, ove era lasciata libertà per lo svolgimento dell'educazione, si ebbe tutta una organizzazione scolastica.

Ma giova qui rilevare, prima di tutto, i costumi educativi della famiglia ateniese e i suoi rapporti con le scuole.

Erano costumi educativi della famiglia ateniese:

Nel quinto giorno dalla nascita erano celebrate speciali feste.

Nei primi anni di vita i bimbi, per opera delle madri, delle nutrici e delle aie, erano occupati con giochi, e ad essi si narravano miti e favole adatte alla loro intelligenza.

A sei anni succedeva alla nutrice il pedagogo, ufficio in antico tenuto in considerazione. Il pedagogo seguiva sempre il ragazzo, impartendogli in casa speciali insegnamenti di urbanità e accompagnandolo alle scuole.

Platone, nel *Protagora*, ci dà una chiara immagine del progredito spirito educativo delle famiglie ateniesi e della vita interna delle prime scuole. Egli dice: « Principiando da piccoli fanciulli, insin che vivono, gli ateniesi ammaestrano e ammoniscono i loro figli. Non appena il fanciullo comprende quello che gli si dice, e nutrice e madre e maestro e lo stesso padre fanno ogni sforzo perchè il figliuolo riesca, nel miglior modo, in ogni e fatto e discorso, insegnando che quello è giusto, questo ingiusto, e quello santo, questo empio, e quello fare, questo non fare. E quando di buon grado obbedisca, bene

sta; altrimenti come un legno distorto e curvo, lo raddrizzano colle minaccie e le battiture. E dopo ciò, mandando i figliuoli a scuola, raccomandano ai maestri di prendere molto maggior cura della loro compostezza che non dello scrivere e del sonare la cetera. E i maestri prendono cura di questo, e non appena, da capo, abbiano apprese le lettere e siano per intendere lo scritto, come prima la voce, metton loro davanti sulle panche a leggere poemi di poeti buoni: e li costringono a mandarli a mente, nei quali così molte sentenze si trovano, come dipinture e lodi ed encomi di antichi uomini buoni, a fine che il fanciullo emulando imiti e desideri diventar cosiffatto. E i citaristi, dalla loro parte, in altri modi consimili, si prendon cura così della saggezza, come anche che i giovanetti punto non misfacciano in nulla; e oltre di ciò, quando abbiano appreso a sonar la cetera, di altri buoni poeti insegnano loro i poemi, di poeti compositori di canti, che essi musicano in sonate di cetera, e i ritmi e le armonie sforzano ad informare le anime dei fanciulli; affinchè e più placabili siano, e diventati più euritmici ed armoniosi valgano al dire e al fare. Imperocchè tutta la vita dell'uomo di euritmia ha bisogno e di armonia. Oltre di che, per fermo, li mandano dal maestro di ginnastica a fine che con migliori corpi servano alla mente già avvalorata, e non siano costretti, per la cagionevolezza dei corpi, o nelle guerre o in altro atto, a scorarsi. E ciò fanno quelli i quali più possono; e più possono i più ricchi; e i figliuoli di costoro, più degli altri cominciando per tempo nella lor vita ad usare della scuola, più l'abbandonano tardi. E quando siano usciti da' maestri, la città da capo li costringe ad apprendere le leggi, e a norma di quelle, come un esemplare, vivere, a fine che non operino di per loro a caso; anzi propriamente come i grammatisti a' figliuoli che non sono ancora abili di scrivere, non dànno la tavoletta se non dopo averci accennato su collo stile i tratti delle lettere, e costringono a scrivere dietro la direzione de' tratti, e così ancora la città,

accennando le lineamenta delle leggi, ritrovamento di antichi e buoni legislatori, costringe a reggere ed a reggersi a norma di queste; e chi fuorvia da queste, castiga, e cotesto castigo, così presso di voi (Ateniesi) come in altri molti luoghi, comechè la pena corregga, ha nome di correzione. »

L'insegnamento della ginnastica era impartito nei ginnasi e nelle palestre e alla ginnastica di buon'ora si aggiunse la danza.

Scuola dipinta sovra una patera del museo di Berlino. A destra un giovanetto ritto davanti al suo maestro che gli corregge con lo stile lo scritto. Nello stesso gruppo, a sinistra, s'insegna a suonare il doppio flauto.

Circa le scuole propriamente dette abbiamo quindi: in basso le scuole elementari *del literator e del citarista;* più su le scuole del grammatista e dei retori, corrispondenti a quel gruppo di scuole che potremmo dire medie, ove erano insegnate la grammatica, la rettorica; più su ancora le scuole dei filosofi corrispondenti al nostro insegnamento universitario superiore. È un'organizzazione scolastica completa che si forma in Atene. Gli studi delle matematiche, che avevano acquistato incremento con Pitagora, formano materia di discussione per la gioventù ateniese, e Platone interdice l'ingresso alla sua accademia a chi ignora le matematiche. I progressi

dell'*eristica* o arte del dire, per opera dei Sofisti, dànno materie per le scuole e all'arte del dire e alla retorica, la quale aveva uffici forensi. I progressi della scuola filosofica di Elea e della stessa sofistica nella dialettica, portano la dialettica nelle scuole. Le scienze progredite della natura, vi portano l'astronomia. Così tutta la vita delle scuole noi vediamo modificarsi e allargarsi in Atene, e rifluire ad esse, come materie

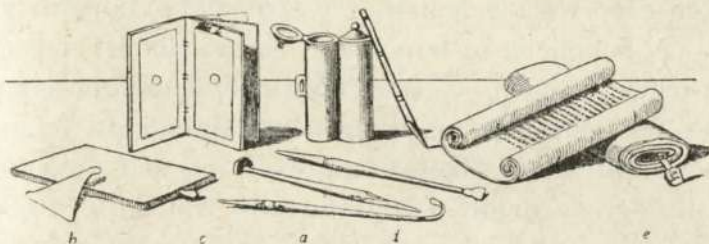
Un maestro tiene in mano svolgendolo un rotolo scritto che contiene ciò che egli sta a sentir recitare dal giovanetto, che gli sta ritto davanti. Il pedagogo dietro il giovanetto assiste alla lezione.

d'istruzione per i giovani, i progressi che nella cultura si venivano compiendo dagli adulti.

Circa il modo d'insegnare a leggere abbiamo notizie chiare anche da Dionigi d'Alicarnasso, storiografo e retore greco di Caria, vissuto a Roma, trent'anni dopo Cristo. Egli dice: « Quando impariamo a leggere, anzitutto impariamo i nomi delle lettere, poi le loro forme ed il loro valore, quindi le sillabe e le loro modificazioni, e dopo di ciò le parole e le loro proprietà, cioè gli allungamenti, gli accorciamenti, l'accentuazione e le altre cose dello stesso genere. Quando siamo arrivati a conoscer

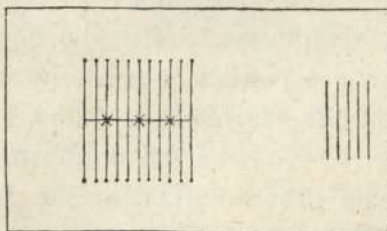
ciò, cominciamo a scrivere ed a leggere, sillaba per sillaba e lentamente dapprima; poi, allorchè, passato un tempo considerevole, siano impresse nel nostro animo le loro forme determinate, facciamo lo stesso esercizio nel modo più facile possibile, sì da poter scorrere con sicurezza e prontezza incredibili, senza trovare ostacoli, qualunque libro ci capiti. »

Era quindi usato il metodo alfabetico e nell'insegnare a leggere si dava molta importanza alla pronuncia e all'espressione.

Nell'insegnare a suonare la lira erano usati due modi, o toccando le corde colle dita o battendole col plettro, e anche per gl'insegnamenti elementari della musica, propriamente detta, si ripetevano molte volte gli stessi esercizii.

Materiale per scrivere: Tavolette coperte di un sottile intonaco di cera sulle quali si tracciava lo scritto incidendolo con uno stile. Lo stile di metallo o d'avorio era appuntato dal capo che serviva per scrivere, mentre, l'altro capo, era ricurvo o piatto a guisa di stecca o lisciatoio (*a*) per poter, in qualche modo cancellar la scrittura. Il lisciatoio (*b*) serviva per ripianare tutta la superficie delle tavolette di cera. Tavolette incerate indicate dalla figura *c*. Cannula ed inchiostro (*d*) per scrivere sopra papiri. Papiri (*e*).

Per insegnare i primi elementi di aritmetica si usava l'abbaco.

Abbaco.

Era esso una tavoletta in legno, in metallo o in marmo, sulla quale erano divisioni verticali parallele che separavano diversi ordini di unità, unità rappresentate da piccoli oggetti di diverso colore. I pallottolieri che si diffusero nelle scuole e che, sotto altra forma, ebbero voga al principio del secolo XIX erano una specie di abbaco.

Raggiunto questo primo grado d'istruzione, si passava ad un grado superiore, di cui facevano parte la recitazione, l'imparare molte più cose a memoria, il declamare, nonchè le leggi di Solone, che pure dovevano essere mandate a memoria. Era questo ufficio non del *literator*, ma del grammatista, e si saliva così a gradi scolastici più alti.

I greci, nelle materie dell'insegnamento non conobbero la legge di simultaneità, ma quella di successione; le materie, cioè, erano insegnate le une dopo le altre. La legge di simultaneità richiedeva progressi didattici che essi non fecero. Il modo d'insegnamento era individuale.

In Atene alla formazione della cultura del futuro cittadino non cooperavano soltanto le scuole: vi cooperavano le discussioni pubbliche nelle piazze e nei tribunali: vi cooperavano i teatri, i giochi, le feste; feste che, come già notammo, ricorrevano frequentissime. La gioventù quindi era fatta colta per opera d'istituzioni diverse e tutte miranti allo stesso scopo. Certo, i progressi didattici degli ateniesi non sono in correlazione colla loro alta vita spirituale, con la loro grandissima attività filosofica e con le loro grandi scoperte scientifiche. Forse il modo facile come e ragazzi e giovani apprendevano le cose, non rendeva necessario il perfezionamento dei metodi didattici. D'altra parte, le scuole non dovevano esse sole preparare alla cultura, ma solo aprirne le vie: era l'ambiente che formava il cittadino colto.

Gli ateniesi amavano l'educazione e la scuola; quest'amore si identificava con quello che essi avevano per le loro libertà civile e politica, che desideravano conservate dai loro figli. Platone esprime quest'amore per l'istruzione scolastica, allorchè scrive nel *Convito* queste parole: « Fra i barbari, a cagione della tirannide, l'istruzione mentale e quella ginnastica appariscono come cose brutte, perchè ai tiranni non giova che si elevino i pensieri dei sudditi, nè che sorgano forti amicizie ed associazioni. »

Diffusissime, sovratutto nell'Attica e ad Atene, erano le palestre, i ginnasi e le scuole.

In che relazione erano queste istituzioni educative con lo Stato?

Ad Atene lo Stato sorvegliava le scuole per mezzo di speciali magistrati e dei *sofronisti;* ma le scuole non appartenevano allo Stato; erano de' privati o erette col concorso finanziario di facoltosi cittadini, o de' maestri che v'insegnavano, o sussidiate dallo Stato, per quell'istruzione necessaria a tutti e che le famiglie non potevano pagare.

Quanto all'edilizia, gli edifici educativi e scolastici erano decorosi, belli e anche sontuosi in Atene; ma scadenti in altre città. In generale, però, erano sempre migliori le palestre e i ginnasi che le scuole.

Lunghi erano gli orari scolastici: i ragazzi rimanevano nelle scuole dalla mattina alla sera; ma l'istruzione intellettuale si alternava con esercizii ginnastici e col bagno.

Non vi erano ad Atene lunghe vacanze: le scuole, però, rimanevano chiuse nelle feste religiose, che ricorrevano frequenti.

Nel governo scolastico, sappiamo da fonti diverse, erano ammesse le battiture, e una pittura di Pompei, città ellenizzata, ci mostra uno scolaro battuto dal maestro.

Quale ad Atene la posizione de' maestri?

Allorchè i maestri erano insegnanti privati, i genitori erano liberi di affidarli a chi più loro piacesse; ma quando appartenevano a scuole sovvenzionate dallo Stato o dai privati, i maestri venivano eletti.

L'emolumento per le prime scuole era pagato alla fine del mese dalle famiglie delle classi agiate, e, per i poveri, dallo Stato. L'emolumento era modesto per le prime scuole; i sofisti però si facevano, per l'insegnamento medio, ben pagare. Platone fa dire nel *Menone* a Socrate che Protagora, insegnando, fece più danari di Fidia, che aveva compiuto opere notoriamente belle, e di dieci altri statuarii presi insieme.

Conobbero i Greci i mezzi ausiliarii per l'insegnamento: l'abbaco, di cui già abbiamo detto; carte geografiche e modelli geometrici, di cui parla Plutarco; sfere, figure e quadri astronomici di cui ci parla Aristofane nelle *Nubi*. Ma che diffusione avessero nelle scuole questi mezzi ausiliarii dell'insegnamento non è possibile determinare.

Non ebbero i Greci una speciale letteratura scolastica. Si studiavano nelle scuole Omero, Esiodo, Esopo, le leggi di So-

Maestro che batte uno scolaro.

lone, e in seguito quegli stessi trattati che erano scritti per gli adulti e per diffondere la cultura fra gli adulti.

Nè i Greci, nè gli stessi Ateniesi ebbero istituzioni prescolastiche pei fanciulli, che sostituissero o sussidiassero l'educazione della famiglia. Platone nel dialogo delle *Leggi* accenna alla necessità di esse; ma nel costume della vita greca mancano.

La civiltà e la cultura ellenica, l'ordinamento educativo e scolastico della città greca non rimangono chiusi nella

Grecia, ma si espandono nel mondo. Alessandro non è solo il conquistatore dell'Oriente, non abbatte l'impero persiano di Dario, non conquista l'Egitto, non move verso l'India per solo desiderio di guerre e di conquiste; egli porta nell'Asia la ci-

Alessandro il Grande.

viltà. Alessandro è conquistatore e incivilitore nel tempo stesso, checchè ne dica uno storico inglese. Per opera sua l'Oriente si ellenizza; popoli diversi son messi in contatto fra loro e si aprono o si assicurano nuove comunicazioni fra l'Oriente e l'Europa, moltiplicandosi i commerci. Come lo spirito greco aveva abbracciato tutto nel campo dell'arte e del pensiero,

Alessandro mirava a rendere concreta e universale la spiritualità ellenica, vagheggiando un civile impero ellenico universale. Egli non potè effettuare il suo disegno; ma l'opera sua valse a dilatare la cultura greca in Oriente. I regni dei successori di Alessandro diventano grandi centri di civiltà e di cultura, e Alessandria da lui fondata in Egitto, quando la cultura dell'Ellade declinava, diventa focolare di civiltà, di studi e di commerci.

È qui, ad Alessandria, che Euclide insegna matematica e scrive i suoi *Elementi;* che Eratostene misura l'arco di un meridiano e valuta la grandezza della Terra; che determina l'obliquità dell'eclittica e pone le basi matematiche della geometria. È qui, ad Alessandria, che s'incontrano e si conoscono nella loro cultura le nazioni dell'antichità; che sorge una biblioteca ricchissima di circa settecentomila volumi; che la Bibbia è tradotta in greco, che Filone e Giuseppe ebreo disposano la cultura israelitica alla greca; che tutto il sapere ellenico acquista nuova vita di scienze e nuove attività pedagogiche. Questo cospicuo centro dell'ellenismo, per la sua produzione filosofica, scientifica e pedagogica, ha importanza in tutta la storia del mondo, come meglio si vedrà parlando dell'educazione greco-romana e dell'educazione cristiana.

Nell'epoca alessandrina e per l'importanza che avevano acquistato nella cultura greca le matematiche, l'astronomia e la conoscenza delle leggi musicali, le materie d'insegnamento, della più ampia e ideale cultura dei cittadini, troviamo ridotte a sette: grammatica, retorica, dialettica, geometria, aritmetica, astronomia, musica.

La grammatica acquista in questo tempo più largo significato: essa si estende agli emendamenti dei testi, alla critica degli autori e all'esegesi e non riguarda più la sola classificazione dei vocaboli, le loro flessioni e il modo di collegarli per formare il discorso. Grandissima fama ebbe Aristarco, fondatore delle discipline grammaticali.

La retorica, o teoria generale dell'arte oratoria, è rivolta a distinguere: le varie parti del discorso, a cercare la materia del discorso, a stabilire la miglior scelta delle parole, a fornire gli schemi per la trattazione di argomenti diversi, a trovare i tropi o figure, ecc.

La dialettica riassume alcune parti della logica aristotelica e stoica.

Per la geometria, rimane insigne l'opera di Euclide.

L'aritmetica comprende la numerazione pitagorica.

L'astronomia è circoscritta alle cognizioni elementari intorno ai *paralleli*, all'*equatore*, al *sistema planetario*, allo *zodiaco*.

La musica abbraccia lo studio degli strumenti musicali, l'armonia o studio degli accordi, e la ritmica.

Questa istruzione rappresenta l'ideale per la preparazione de' giovani alla cultura, ed è qui ad Alessandria che si organizza la prima volta tutta la cultura scolastica.

Grandissima importanza per la diffusione della cultura ellenica acquistò il Museo d'Alessandria con Tolomeo Filadelfo (340 av. C.). Era questo un istituto che possedeva beni propri, composto di un centinaio di dotti, sussidiato da una ricca biblioteca di opere greche e di nazioni orientali. I dotti che costituivano tale sodalizio non solo avevano abitazione e pasti in comune, ma erano forniti di abbondante materiale per ricerche fisiche. astronomiche, mediche e nelle scienze naturali. Intorno a questi dotti si adunava gran numero di studiosi, circa quattordicimila; vi si insegnava sotto i portici e colonnati. Questo istituto è qualche cosa che tiene dell'egizio e del greco.

Altri centri importanti della cultura ellenica nel terzo secolo av. C., furono Pergamo e Antiochia, Pella di Macedonia (275-239 av. C.), Rodi per gli studii di rettorica e Tarso di Cilicia per la filosofia.

Dall'educazione greca sappiamo più che delle scuole, quan-

tunque solo qui ci sia dato di vedere un'organizzazione scolastica.

Che c'insegnano l'educazione e l'organizzazione scolastica greca?

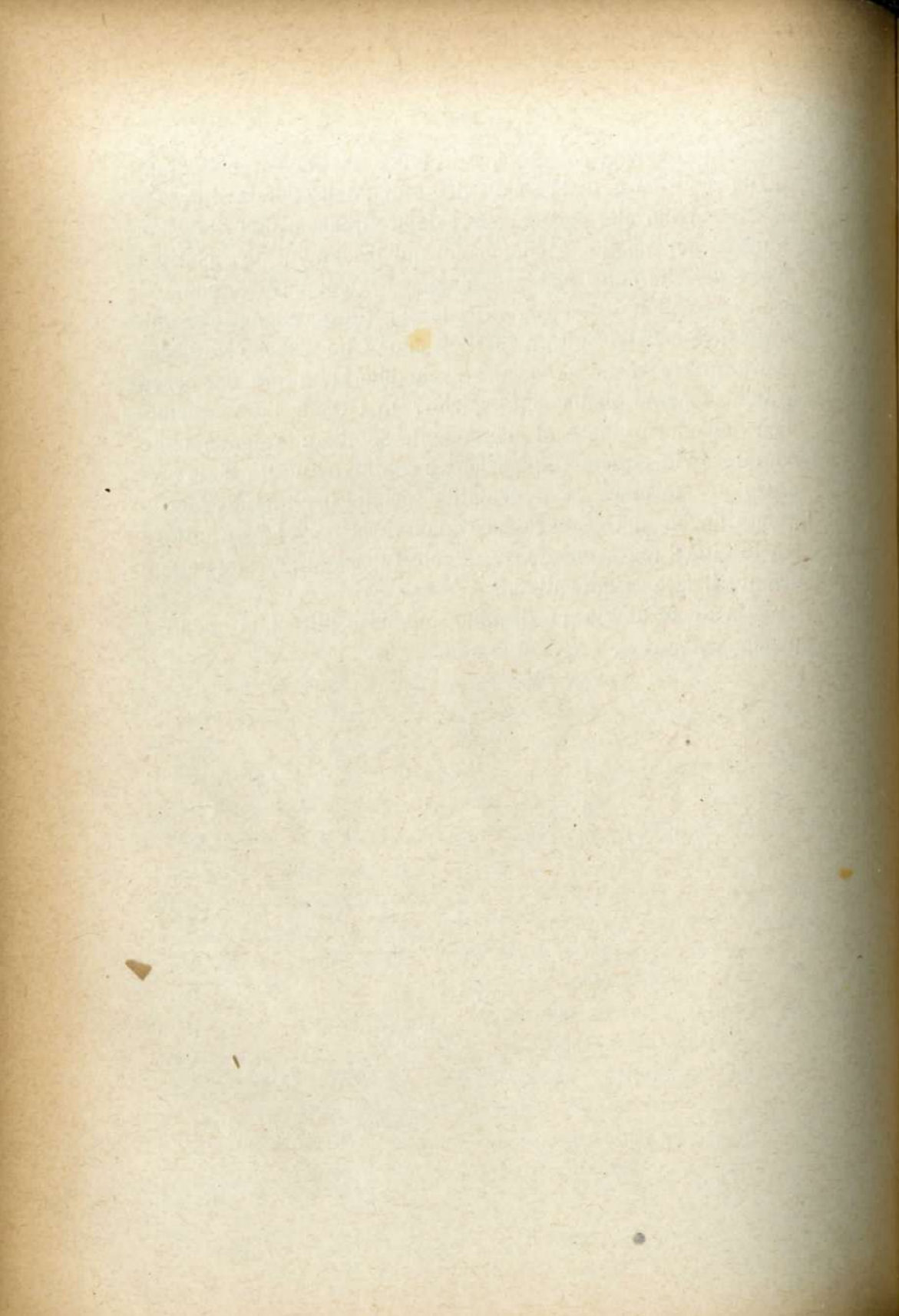
Sono esse tutto un insegnamento. Mirabile è in Grecia, e specie ad Atene e a Sparta, la coordinazione della vita e delle istituzioni sociali colla educazione; coordinazione che non è solo fatto di spontaneità naturale, ma frutto di pensiero e di riflessione.

Ad Atene famiglia, Stato e scuole cooperano armoniche per la formazione del cittadino colto e libero. L'educazione greca è educazione umana e civica. Ma anche ad Atene, la diversa fortuna economica delle famiglie, segna un grado diverso di cultura nella figliolanza. In Grecia, più che nelle civiltà orientali, in modo chiaro e perspicuo, specialmente nelle legislazioni di Licurgo e di Solone, noi vediamo le costituzioni politiche cercare i loro fondamenti negli ordinamenti educativi. L'argomento quindi che oggi appassiona gli Stati civili, di porre, cioè, l'educazione in correlazione colla vita dei popoli e colle loro istituzioni, è tema greco.

Nell'Attica si vedono chiaramente i profondi rapporti tra i progressi della civiltà e della cultura colla vita e gli ordinamenti scolastici, e il rifluire della cultura progredita, acquistata dagli adulti, alle scuole. È qui, nell'Attica, che vediamo formarsi la prima organizzazione scolastica, logicamente distinta ne' suoi vari gradi; organizzazione che ha costituito lo schema per tutte le organizzazioni scolastiche del mondo civile.

Se notevoli non sono i progressi degli ateniesi nella didattica, è però nell'Attica, la prima volta, che si ha una didattica. Quando noi diciamo che indiani, egiziani, persiani insegnavano geografia, scienze naturali, astronomia, involontariamente seminiamo degli equivoci. Non c'erano parti definite nel mondo della cultura in Oriente; c'erano cognizioni disorganate, attinenti a questo o a quel campo del sapere. La

didattica comincia coi greci. La civiltà umana sarebbe stata quella che è senza della China, dell'India, della Persia; ma non sarebbe quello che oggi è senza della Grecia e dell'ellenismo diffusosi nel mondo. Abbiamo noi qui bisogno di dire che pel greco sarebbe stato una vera eresia, il voler cavare, come si pretese da alcuni pedagogisti tedeschi, tutta l'educazione dall'intelletto e dalla cultura intellettuale? Che sarebbe stata per essi vera eresia voler delegare al medico la cultura del corpo e all'insegnante quella dello spirito? In Grecia l'unità armonica dell'educazione è profondamente sentita e profondamente compresa; in Grecia l'educazione è continuo e sostanziale processo per formare la personalità sociale, il cittadino. Certamente anche in Grecia l'educazione varia nella stessa città e fra le città; ma è qui che vediamo funzionare in modo cosciente il fattore educativo.

Ma di tutto ciò ci diranno meglio e più chiaramente i pedagogisti greci.

# CAPITOLO IX.

## Le dottrine pedagogiche della Grecia.

L'Oriente e la Grecia per rispetto al pensiero pedagogico. — Come il pensiero pedagogico greco derivi dalle speculazioni morali che germogliano sul terreno della filosofia — Le sentenze dei savii. — Pitagora, l'istituto di Cotrone e i suoi insegnamenti morali e pedagogici. — Carattere delle scuole naturalistiche greche e impossibilità in esse di organiche speculazioni sull'uomo e sulla società. — Importanza della sofistica nella filosofia greca — La sofistica nella storia del pensiero pedagogico e della scuola. — Socrate e la sofistica, e come il contrasto tra i Sofisti e Socrate si rifletta nel campo pedagogico. — La dottrina etica di Socrate e la sua importanza per la pedagogia e la cultura. — Il metodo socratico. — L'influenza di Socrate sulla vita interna delle scuole. — Senofonte e Platone nel ritrarre la dottrina socratica. — Dottrine fondamentali psicologiche, etiche, politiche e pedagogiche di Platone. — L'educazione nei dialoghi di Platone. — L'educazione, privilegio del cittadino, e sua efficacia secondo Platone. — Fattori dell'educazione. — L'educazione come processo che va dalla generazione alla personalità compiuta. — Il matrimonio come primo fondamento per la buona riescita dell'educazione. — L'educazione che precede la nascita. — Educazione della culla e educazione dell'infanzia. — L'educazione della fanciullezza e quella dai sei ai dieci anni comune ai maschi e alle femmine. — Gli artieri esclusi da qualsiasi educazione scolastica. — La vera educazione scolastica secondo Platone. — Periodi degl'insegnamenti scolastici. — L'educazione dei sapienti. — Platone ed Aristotele. — Lineamenti dell'idea educativa aristotelica. — L'uomo, animale politico, e funzione dello Stato nell'educazione. — I periodi educativi secondo Aristotele. — L'educazione e la generazione. — Il matrimonio. — L'educazione prenatale. — L'educazione dell'infanzia. — Il pianto e le grida dei bambini. — L'educazione della fanciullezza. — L'educazione scolastica, suoi periodi e insegnamenti. — La mancanza della storia negl'insegnamenti di Platone e di Aristotele. — La speculazione filosofica dopo Aristotele. — Stoici ed Epicurei. — L'attività pedagogica dopo Alessandro. — L'educazione degl'individui in istato patologico nella pedagogia greca. — Considerazioni generali sul pensiero pedagogico greco.

L'Oriente non ha dottrine pedagogiche; l'esigenza pedagogica o si identifica col costume o è precetto, prescrizione di legge, consiglio e suggerimento, che tolgono virtù da tradizioni e da credenze religiose.

Il pensiero pedagogico, come vero e proprio pensiero, frutto di riflessione e di esperienza, comincia in Grecia. È la Grecia che con un alto ideale educativo e un'ampia organizzazione scolastica ci offre le prime speculazioni intorno all'educazione e alla scuola.

E tali speculazioni derivano dal seno della filosofia, della filosofia, che, come dicemmo, è il più gran prodotto dello spirito ellenico.

Fin dalle prime speculazioni della scuola ionica, sebbene intento sovrano di queste speculazioni fosse la spiegazione cosmologica, appaiono pensieri e sentenze che riguardano la vita morale, e indirettamente quindi l'educazione. A Talete la tradizione attribuisce la massima *conosci te stesso* scolpita nel tempio di Delfo; è attribuita a Pittacco la sentenza *còglì il momento giusto;* sono di Biante sentenze importanti concernenti la vita morale e la condotta umana. Così, mentre da una parte il pensiero filosofico cerca di spiegare il mondo materiale sul fondamento dell'esperienza e della ragione, dall'altra, per via di precetti e di sentenze, si avvia a interpretare umanamente il mondo morale.

Talete.

Con Pitagora la speculazione filosofica continua ad avere carattere cosmologico, in ciò solo diversa dalla ionica chè sostituisce, alla ricerca di elementi naturali, le leggi ideali dei numeri; ma con Pitagora e colla scuola filosofica da lui fondata, lo studio della vita morale assume un'alta importanza. Gli insegnamenti di Pitagora, l'istituto da lui fondato a Cotrone, le sue predicazioni di carattere morale e educativo di cui ci parlano antichi scrittori, il modo stesso come l'istituto era ordinato, tutto ci dice chiaramente che il proposito di educare se stesso e di educare altri, era parte principalissima della sua propaganda e del suo precettorato. È vero che l'istituto pitagorico di Cotrone non è scuola nel senso nostro, ma insegna-

mento superiore, insegnamento per uomini fatti, che esso è una università, come diremmo oggi, vivificata dalla mente di un solo uomo e organata in forma quasi di cenobio; ma è pur vero che nell'istituto non vi ha solo insegnamenti metafisici e scientifici di matematica, di fisica, di geometria e di medicina, e che gl'insegnamenti morali ne costituiscono la parte principale e più viva. Pitagora considera i giovani, che stringe a sè, dopo averli scelti con grande cura e prudenza, come i suoi eredi e gli artefici dell'avvenire. Egli ritiene l'uomo imperfetto e proclive al male e tale che solo la cultura può raddrizzare, purificare e render degno di sè. Inculca Pitagora che si dominino le passioni; che la vita umana sia sempre armonia di corpo e di anima, di cuore e di ragione; che gli uomini siano educati alla castità e alla fedeltà matrimoniale; che sia esemplare la vita nella famiglia, e la donna vi primeggi per pietà e semplicità; che i genitori siano gli educatori dei figli e che i figli rispettino i genitori. È sentenza attribuita a lui che un fanciullo è tanto più caro agli dèi quanto più teneramente e fortemente egli ama suo padre e sua madre. L'istituto pitagorico non è solo insegnamento, esso è sovratutto tirocinio di pietà, di buoni costumi, di temperanza, di coraggio, d'ordine, d'ubbidienza alle leggi e di fedeltà all'amicizia. L'educazione di sè, il rifare se stesso per umanamente vivere, il rifarsi per educare e rifare gli altri nella vita privata e pubblica, è questo il pensiero informatore e l'alta finalità dell'istituto pitagorico. Così questo naturalismo greco primitivo, mentre scrollava l'Olimpo, sostituendo la ragione alla fantasia, mirava di lontano a rendere frutto di ragione anche la condotta umana e la preparazione alla vita. Ebbene, son qui le radici più remote del pensiero pedagogico.

Pitagora.

Fra i molti filosofi di questa età, che rivolgevano principalmente la speculazione allo studio della natura materiale, come gli Ionici e i Pitagorici e gli Eleatici, pare che si occupasse dell'educazione anche Democrito di Abdera, scolaro di Leucippo; ma nulla è arrivato a noi del suo pensiero su tal proposito.

Zenone di Elea.

Uno storico nostro, G. M. Bertini, caratterizza così questo primo momento della filosofia greca. « In questo primo periodo la filosofia greca fu naturalistica; i filosofi si chiamavano fisici o fisiologi nel senso etimologico del vocabolo. Il titolo dell'opera principale di ciascun di essi era, per lo più, *Della Natura*. La natura esterna e sensibile era il fatto che si voleva spiegare, tanto dai Ionici, quanto dai Pitagorei e dagli Eleati. I più antichi Ionici desumono dalla stessa natura sensibile i principii per ispiegarla, come l'acqua, l'aria, il moto, lo svilupparsi, il nascere e il perire, che son tutti dati del senso, sulla cui realità essi non hanno alcun dubbio. Ma non si tardò a vedere la necessità di trascendere i dati del senso, e si assurse all'Ente degli Eleati, ai Numeri de' Pitagorei, agli Elementi e all'Amore e all'Odio di Empedocle, agli Atomi di Democrito, al Caos e all'Intelligenza di Anassagora. Con questi principii, ciascun de' quali, come inculcavano i loro inventori, doveva essere contemplato colla pura intelligenza e non cogli occhi corporei, si volle spiegare il fatto della Natura. » Or da

ciò chiaro parmi risulti, che le speculazioni attinenti alla vita morale e sociale non potevano avere in queste scuole che parte secondaria, e che sul fondamento di questo primitivo naturalismo non era possibile una larga speculazione che riguardasse l'uomo, la vita sociale e la preparazione ad essa.

Il movimento intellettuale, che doveva dare grande incremento alle dottrine morali e alle dottrine pedagogiche, non deriva da questo naturalismo, ma dalla Sofistica.

Con la sofistica lo spirito greco abbandona le ricerche naturali e cessa dal dialettizzare su astrazioni; con la sofistica lo spirito filosofico greco si volge direttamente allo studio dell'uomo e della società. La sofistica è iniziatrice di una grande rivoluzione filosofica, e a torto i sofisti furono spregiati. Essi, quali che siano i mancamenti delle loro dottrine, sono l'aurora di una nuova filosofia. Che monta se, in opposizione al costume dei filosofi greci, insegnavano per mercede e si facevano ben pagare dai giovani l'insegnamento che impartivano? Se, molti di essi, erano boriosi, fastosi, rumorosi e oltracotanti? Che monta, se i loro principii filosofici, anche nei maggiori rappresentanti di questa scuola, quali Protagora, Gorgia ed Ippia, rendevano impossibile un sapere obiettivo, riducendo essi tutto a opinioni e a parvenza individuale, e annullando quindi qualsiasi differenza tra vero e falso, tra male e bene, tra giusto e ingiusto, se è solo per opera loro che lo spirito greco si apre nuove vie e si rivolge al mondo umano?

Coi sofisti comincia la critica della vita sociale e delle istituzioni sociali; con essi la speculazione si scioglie dal particolarismo della città greca e concepisce l'uomo come cittadino del mondo; con essi è contrapposto alla legge sociale la legge di natura; per opera loro son legate alla cultura filosofica arti e scienze diverse. Furono i sofisti che prima si occuparono della critica letteraria, dell'economia domestica, della

musica e della retorica, che prima portarono nel campo degli studii sociali il metodo comparativo.

Il pensiero greco si sarebbe immobilizzato senza la sofistica.

Furono assomigliati i sofisti agli Enciclopedisti del secolo XVIII, e molto di vero vi è nel raffronto. Come gli Enciclopedisti, i sofisti volevano sostituire all'etica e al diritto storico, l'etica e il diritto naturale; come gli Enciclopedisti, i sofisti volevano liberare le menti da superstizioni e da pregiudizii inveterati; come gli Enciclopedisti, i sofisti volevano render gli uomini ragionevoli e illuminati; come gli Enciclopedisti, i sofisti allargarono gli orizzonti della cultura umana.

Ma la sofistica ha una speciale importanza nella storia del pensiero pedagogico e della scuola.

Sull'errore che tutto si potesse dimostrare vero o falso; brutto o bello, giusto o ingiusto, i sofisti svolsero lo spirito dialettico, già preparato dalla scuola di Elea, e resero in seguito possibile la logica, questa lontana genitrice della didattica. Di più, offrendosi essi come maestri alla gioventù, perchè potesse, colla parola, emergere nello Stato e farsi valere, crearono l'eristica o arte del dire e la retorica. Si aggiunga che la natura de' loro insegnamenti necessariamente li volgeva a studi grammaticali e linguistici, e l'opera loro conferì quindi ad allargare e a migliorare e quasi a creare, quello che noi diciamo insegnamento medio. Coi loro insegnamenti pubblici e in pubblici istituti, essi divulgarono la cultura ellenica; col fare dell'insegnamento una professione ben pagata dagli scolari, fecero acquistar pregio all'insegnamento e crearono la professione dell'uomo di scuola.

Ma la sofistica ha un'importanza ancor maggiore per la filosofia, per la morale e per la pedagogia: è dal suo seno che sorge Socrate.

Con Pitagora e coi sofisti vi è un'attività pedagogica, ma non un'organizzazione di dottrine pedagogiche. Perchè potesse

apparire un'organizzazione di dottrine pedagogiche, era necessario che sorgesse e si organizzasse l'Etica, la scienza della condotta umana.

E l'Etica e la Pedagogia sorgono insieme per opera di Socrate.

Socrate è il primo a costruire una scienza della moralità ed è il primo a porre le basi della pedagogia. Anche lui appar tiene all'indirizzo filosofico promosso dalla sofistica, che toglie la speculazione dal mondo materiale per richiamarla al fatto umano; ma mentre la sofistica si perde in una subiettività vuota e in un sapere, formato di opinioni e rinchiuso in opinioni, egli mira, invece, a render possibile un sapere vero, certo, sicuro; un sapere valido per tutti gli uomini. L'uomo e la coscienza umana sono il campo dell'attività filosofica di Socrate e dei sofisti; ma laddove i sofisti si fermano all'esteriorità fenomenica e passeggera, Socrate si propone di scoprire gli elementi comuni, costanti, immutabili. La differenza, dirò così, tra la rappresentazione e il concetto è la differenza che corre tra Socrate e la sofistica. Cercare i concetti; cercare ciò che nel conoscere è universale, ciò che è vero sempre, è la meta filosofica cui mira Socrate.

Socrate.

E questo contrasto fondamentale tra Socrate e la sofistica si riflette nel campo pedagogico.

Che può essere l'educazione, ove nulla è di definito e di consistente nella sua finalità morale e sociale? Ove la cultura

non ha valore che pel momento e per l'individuo di un dato momento? Se il giusto e l'ingiusto si equivalgono, se si equivalgono il bello e il brutto, il vero e il falso, verun orientamento sicuro è possibile per preparare alla vita. L'arte educativa si deve confondere con gli infiniti espedienti possibili; tutto rimane iniziativa anarchica, tutto rimane eterna confusione e disorganizzazione.

Non occorre qui esporre i particolari della speculazione socratica; Socrate, in sostanza, col suo filosofare, pose in luogo de' molti iddii un dio unico; vide nell'universo una finalità e una provvidenza, e nell'uomo una doppia natura originaria di corpo e d'anima. Ciò che qui solo occorre di rilevare, è la sua dottrina morale, l'identità, cioè, tra sapere e virtù. Il malvagio è tale, secondo Socrate, perchè ignorante: la scienza è la formatrice della moralità. Questo convincimento governò tutta la sua vita, ispirò la sua missione di filosofo e di propagandista,

Cercava Socrate nei mercati, nelle officine, nelle botteghe chi interrogare, con chi dialogare, con chi discutere, e suo intento era di mostrare che la coscienza umana, ben interrogata e ben scrutata, serba in sè i principii universali del vero, del bello e del buono; che la coscienza è il tesoro della scienza; che la scienza è la vita e la via della virtù. Mediante tale propaganda, e col filosofare su questioni pratiche, egli si proponeva di rifare la coscienza ateniese, di rifare la vita dell'individuo e dello Stato; con tale propaganda Socrate stringeva intorno a sè la parte migliore della gioventù ateniese e promoveva una cultura che ebbe importanza sovrana nella storia dell'umanità.

È troppo chiaro: laddove la speculazione sofistica disorientava la pedagogia e l'arte dell'insegnamento, la speculazione socratica dava all'una e all'altra solido fondamento. L'etica socratica e la pedagogia socratica stanno insieme, formano un tutto; e non si può proprio dire quale parte della filosofia

socratica sia più etica che pedagogica o più pedagogica che etica.

Metodo di Socrate era il mostrare che ciò che gli uomini ritenevano per vero non era vero e renderli così consci della loro ignoranza: era questo il punto di partenza del suo filosofare.

Guidare le menti, perchè, con procedimento induttivo, escissero dalla loro ignoranza e si aprissero a pensieri veri e quasi li partorissero: era questo il secondo momento del suo metodo.

Condurre per ultimo le menti alla delimitazione e definizione de' concetti, verificati nei fatti: era questo l'ultimo momento del metodo socratico.

Metodo in ogni parte razionale, in ogni parte perspicuo.

Riformatore nel campo morale come Pitagora; propagandista come Pitagora, ma in modo diverso e più alto, Socrate fondò la dottrina della scienza, che rese possibile la cultura filosofica e pedagogica posteriore. Tutta la speculazione filosofica, tutta la pedagogia pone capo a lui; è da lui che Senofonte deriva l'amore agli studi pedagogici. La *Ciropedia*, l'*Economico*, la *Costituzione di Sparta* sono frutto d'ispirazioni socratiche. Socrate fu il grande eroe del pensiero greco e del pensiero umano; la morte, ingiustamente inflittagli, fu la sua apoteosi e valse a rendere più luminose ed efficaci le sue dottrine.

Ma non creiamo equivoci: l'insegnamento di Socrate non era insegnamento scolastico; Socrate si rivolgeva a personalità formate, non a ragazzi; egli mirava alla soluzione di altissimi problemi, ai problemi filosofici, non a cose concernenti l'istruzione graduale e formativa degli animi giovanili, a cose, cioè, appartenenti alla didattica delle scuole. Tuttavia, se l'insegnamento socratico e per forma e per contenuto trascende le scuole, l'insegnamento socratico non rimane senza grandissima importanza anche per le scuole. Pestalozzi aveva di certo

ragione, allorchè diceva al suo collaboratore Krüsi, che l'interrogazione socratica non poteva essere l'interrogazione scolastica, perchè Socrate interrogava chi aveva già di che rispondere. Nondimeno è Socrate che ci dà il grande esempio dell'interrogazione e del dialogo; è con lui che il dialogo diventa metodo, metodo che, nelle mani di valorosi maestri, può riescire prezioso anche nelle conversazioni scolastiche e negli insegnamenti scolastici. L'induzione sui fatti di coscienza ebbe in lui lo scopritore e fu da lui applicata in modo mirabile; e se l'ironia, che talora l'accompagnava, rimane di Socrate e solo di Socrate, il richiamo però che egli faceva alla spontaneità della mente, il processo graduato con cui la svolgeva, e il punto di arrivo di essa alla definizione, son tutte cose che, nonostante che si siano svolte in una sfera superiore a quella delle scuole, han giovato e possono giovare alla vita delle scuole. Che sarebbero le scuole senza procedimento d'induzione? Senza intendimenti di stimolare l'attività mentale degli alunni, per condurli ad essere come artefici delle loro cognizioni? Che sarebbero le scuole, se la cultura scolastica non conferisse a fissare nella mente degli alunni concetti chiari, concetti completi, concetti ben definiti? Socrate se non crea l'arte della scuola, la rende possibile, l'ispira.

Nulla scrisse Socrate, ma nella cerchia de' suoi molti discepoli erano Platone e Senofonte che, se non sempre concordi, ce ne tramandarono le dottrine; sono però sempre concordi nel rilevarne l'alta personalità e nel continuarne lo spirito di educatore. Il Socrate de' *Detti memorabili* è più conforme alle parole di Socrate; il Socrate di Platone è più conforme allo spirito filosofico che doveva derivare dagl'insegnamenti socratici. Questo è certo, il pensiero di Socrate di riformare la società ateniese mediante un nuovo indirizzo filosofico e un nuovo concepimento dell'etica e dell'educazione, si allarga e acquista atteggiamenti nuovi in Platone.

Rivivono in Platone la dottrina socratica e lo spirito ele-

vato e sereno di Socrate, e vi rivivono con ispirazione di alta poesia e di speculazioni non più limitate alla coscienza, ma tali che abbraccino tutta l'enciclopedia ideale possibile a' suoi tempi. Platone rappresenta l'indirizzo socratico, fatto proprio e vivificato da un genio, di cui mai non si era visto in Grecia l'eguale, di cui mai fu visto l'eguale fin ad oggi.

Come per Socrate, anche per Platone, è il concetto o l'idea che costituisce la scienza; ma intorno alle idee Platone formula una dottrina sua: le idee, cioè, non sono soltanto come da noi pensate, ma hanno in sè e per sè sostanzialità ed esistenza. Come per Socrate, anche per Platone è l'idea del bene che tutte le idee signoreggia, e da essa, come da sole, le altre idee ricevono vita e luce. Tuttavia, se il sistema filosofico di Platone si move nello spirito socratico, esso sta a sè, ha un suo proprio svolgimento, un suo proprio valore.

Platone.

Non è il caso qui di esporre, ne' suoi particolari, il sistema filosofico di Platone; qui basti dire che per lui, l'uomo è composto di anima e di corpo: giammai lo spiritualismo trovò forma più risoluta e assoluta. Che l'anima, secondo Platone, prima di vivere in terra, nella caverna del corpo, visse altrove ed ebbe, piena visione del vero reale, delle idee, e, in terra, il suo conoscere è ricordare.

Nell'anima distingue Platone due parti, l'una superiore che è la razionale e immortale; l'altra inferiore, che è la sensibile e mortale.

Quest'anima sensibile, legata al corpo e mortale, si divide, a sua volta, in due parti: nell'anima concupiscibile, da cui de-

rivano i desiderii de' piaceri sensuali e de' godimenti corporei, e nell'anima irascibile, da cui deriva ogni atto di energia per la difesa di sè e pel conseguimento di dati scopi.

Ora per questa costituzione dell'anima, che implica su la terra lotta tra senso e ragione, si rende necessaria la virtù, che è l'abituale energia che mantiene il predominio della ragione.

La virtù, per rispetto all'anima razionale, è *sapienza,* per rispetto all'anima irascibile è *fortezza,* per rispetto all'anima concupiscibile è *temperanza.* La prima virtù ci dà la cognizione delle idee e del bene; la seconda ci dà l'energia per compiere ciò che è conforme a sapienza; la terza ci dà il dominio delle passioni per governarci secondo ragione. Dall'esercizio di queste tre virtù deriva, secondo Platone, la giustizia, mediante la quale l'individuo si compie secondo il suo scopo, e ciascuna parte dell'anima ha ciò che le spetta.

Ma il vero Io umano, secondo Platone, non è l'individuo; il vero Io umano è lo Stato. Però a quel modo che nell'individuo vi sono tre manifestazioni, l'animalità, l'animo o il coraggio e l'intelletto, e che nell'individuo la perfezione è riposta nella loro armonia, del pari, nello Stato, vi devono essere tre classi: l'aristocrazia dell'intelligenza o la classe dei sapienti; i difensori del paese o la classe dei guerrieri, classi queste che hanno in comune donne, figli e beni; e i nutricatori o sostenitori della vita pubblica, la classe, cioè, degli agricoltori, degl'industriali, degli artefici. E queste tre classi nello Stato devono esser formate a seconda che negli individui prevale la ragione o il coraggio o il senso, ma, secondo Platone, questo grande e vero Io, lo Stato, non conserva armonica la vita delle sue tre classi o funzioni, se non per opera dell'educazione. Così la Psicologia, l'Etica e la Politica di Platone si legano direttamente alla Pedagogia; e la dottrina socratica che era programmatica, essendo l'educazione affidata all'iniziativa individuale per rifare la vita morale greca, prende forma di pubblica necessità etica nello Stato ed è funzione suprema dello Stato.

Platone ci dà un'ampia trattazione della dottrina educativa. Senza dire dei tanti e tanti suoi dialoghi, in cui si accennano o si svolgono problemi pedagogici, egli ha consacrato all'educazione la maggior parte della *Repubblica* e delle *Leggi*.

L'educazione è privilegio dei cittadini, ma nessuno più di Platone ha creduto all'efficacia dell'educazione. L'uomo, egli dice, nasce domestico, ma è per l'educazione che diventa il migliore di tutti gli animali e partecipa della divinità; senza educazione, o ricevendone una cattiva, l'uomo diventa il più selvaggio di tutti gli animali.

Con acutezza di mente, Platone vede la struttura del fatto educativo: l'educazione è opera della natura, delle abitudini e dell'azione diretta e premeditata dell'uomo adulto sull'uomo in formazione. Il fatto educativo non poteva esser meglio interpretato e meglio espresso. Platone vede anche che l'educazione è tutto un processo, che va dalla generazione alla personalità compiuta, e che, per le varie età dell'individuo, richiede cure diverse. Quanti, ancor oggi, non credono l'educazione ristretta solo a bambini e a fanciulli? Platone ne aveva altro concetto: la pedagogia era per lui la dottrina che guidava tutta la formazione umana per la buona e perfetta convivenza sociale. Quanti, ancor oggi, non credono che tutta la dottrina pedagogica si risolva in pochi e generali precetti? Platone concepiva, invece, la pedagogia come dottrina dell'azione e della cultura necessaria a preparare il cittadino alla vita sociale. Quanti, ancor oggi, non confinano questa scienza in una didattica formale? Altrimenti pensava Platone; e niente, forse, vale meglio a distruggere pregiudizi nel campo di questa disciplina, quanto il dare un più largo schizzo della sua idea educativa.

L'educazione, come abbiamo già visto, è alto ufficio politico, e tiene alla natura, all'ambiente, alle abitudini e all'azione diretta dell'uomo. Tiene alla natura, e Platone vede nel connubio, nel matrimonio, il primo fondamento per la buona

riescita dell'educazione. La generazione pone il fondamento di tutto l'esser nostro. L'amore deve presiedere alla vita; esso è cosa divina. La moralità del matrimonio non ha mai avuto più alto interprete: i vizi dei generanti passano ai generati. L'età del matrimonio è per le donne da venticinque a quarant'anni, per gli uomini da trenta a quarantacinque.

Nè sfugge a Platone l'importanza della nostra esistenza nel limbo materno, e anch'essa richiede cure. La madre passeggi di frequente, eviti i soverchi piaceri e le forti afflizioni, e si nutra avendo riguardo alla formazione della futura prole. Gl'igienisti e i pedagogisti d'oggi possono modificare e ampliare i precetti di Platone: ma egli ha visto tutta l'importanza dell'educazione di questo momento dell'essere nostro.

Fin dalla nascita vuole Platone che sia preso in considerazione il perfezionamento fisico e spirituale del bambino; i bambini, però, di gracile salute si devono lasciar morire, perchè il bene dello Stato esige che si sacrifichino coloro che nulla possono portare di utile e di efficace nella vita sociale.

Quella che chiamiamo oggi educazione della culla, è tema platonico. È pensiero platonico che le cure fisiche debbano precedere a tutte le altre; che debbasi badare, nei primi anni, a non guastare le membra dei bambini, a lasciar loro l'anima tranquilla e a giammai spaventarli. Tutto ciò che impaura i bambini, toglie loro tranquillità e gaiezza.

Termina a tre anni, secondo Platone, il periodo educativo dell'infanzia, e fino a tre anni i bimbi hanno diritto alle braccia della nutrice.

Platone distingue quello che tanti confondono ancora: la infanzia dalla fanciullezza. Dopo i tre anni comincia per lui un altro periodo educativo, l'educazione del fanciullo: periodo che va fino ai sei anni. I fanciulli devono essere occupati, traendo profitto dalla loro spontaneità pei giochi. L'idea attuata dal Fröbel di educare i fanciulli per mezzo dei giochi, è germinalmente in Platone. Platone vede nei giochi non solo

la naturale spontaneità e il genio dei fanciulli, ma un mezzo per cui prima si delineano le loro vocazioni, un mezzo per comunicar loro cognizioni e formare abilità necessarie alle future occupazioni dei cittadini. Desidera Platone che s'incoraggino i fanciulli a creare essi stessi de' giochi. L'idea dell'asilo d'infanzia, dell'asilo comune a bambini e bambine, è idea platonica. Platone vagheggia non solo un'educazione promiscua nella fanciullezza, ma desidera, in ogni quartiere della città, speciali istituti per l'educazione dei fanciulli.

Ai fanciulli vuole che si dia notizia di dio, ma solo come fonte di bene; inculca che si allontani dall'animo loro il timore della morte e che giammai si raccontino storielle che ne falsino lo spirito. Come Rousseau, Platone vuole che la fanciullezza sia lieta. I genitori devono vedere nei figli la continuazione di sè: l'amore e l'autorità devono informare e reggere l'educazione dell'infanzia e della fanciullezza.

In tutta la fanciullezza e fino a dieci anni, secondo Platone, non si dànno veri insegnamenti; ma maschi e femmine sono occupati in esercizi fisici e in conversazioni estetiche e morali, e, dopo i sei anni, maschi e femmine andranno al ginnasio per impararvi a lottare, a ballare, a cantare le opere de' poeti atti ad elevare gli animi al bello e al buono.

Platone non ammette una speciale educazione diretta e scolastica per la classe degli artigiani, degl'industriali e dei commercianti: ad essa deve bastare l'educazione di famiglia e di ambiente. Il legislatore non si deve occupare che dell'educazione della classe dei guerrieri, da cui sarà selezionata, per un'ulteriore e più perfetta educazione, quella de' magistrati.

Secondo Platone, a dieci anni comincia il vero periodo educativo scolastico, e questo deve essere diverso per i maschi e per le femmine.

Ma prima di esporre il sistema scolastico vagheggiato da Platone, mette conto d'indicare gli ostacoli, che egli credeva doversi eliminare dall'educazione.

Sono ostacoli alla riescita di una buona educazione: le malattie dell'anima, malattie sempre determinate da vizi del corpo, cioè da eccessivo uso di piaceri o da istinti cattivi non a tempo rattenuti; le cattive costituzioni degli Stati; i cattivi discorsi tenuti in pubblico e qualsiasi visione o rappresentazione di cose che svii l'anima dalla purezza e dalla rettitudine; la cattiva istruzione.

L'istruzione scolastica voleva Platone tale che abbracciasse il corpo e l'anima, e che sempre fosse proporzionata all'età. Ginnastica e musica sono le due complesse materie della cultura scolastica: esse devono trovarsi insieme nella prima educazione scolastica, che va dai dieci ai tredici anni, e poi dai tredici ai sedici e dai sedici ai venti.

La ginnastica deve mirare allo sviluppo e al perfezionamento del corpo; la musica deve abbracciare tutta la vita spirituale e comprendere tutte le materie d'istruzione necessarie alla cultura del cittadino. Il leggere e lo scrivere, queste materie comprese anch'esse nel concetto della musica, iniziano gl'insegnamenti scolastici. Il sillabario platonico va alla lettura per mezzo della compitazione delle sillabe semplici, composte, complesse.

La scrittura viene dopo la lettura.

Imparato a leggere e a scrivere, si studiano i poeti e si mandano a memoria brani ove essi ci dànno grandi esempi di valore e di nobiltà umana. Egli non vuole nelle scuole Omero, perchè non adatto a preparare la nuova vita mentale e morale della sua *Repubblica*.

Dal quattordicesimo al sedicesimo anno, la cultura della musica acquista una speciale importanza. Platone, nel concetto a noi comune della musica, preferisce la musica dorica e frigia, musica ispiratrice di fortezza e di coraggio, alla musica ionica e lidica, musica molle e troppo passionale: il canto egli non vuole che sia mai solo, ma accompagnato da strumenti. Fra gli strumenti preferisce la lira e la cetra al flauto pastorale, che non permetteva di unire alla musica la poesia.

Ufficio della musica, nel suo significato comprensivo, è di compenetrare l'animo, di renderlo onesto e decoroso, di affinare e perfezionare il gusto e il giudizio estetico. Questa educazione musicale, ch'era una vera e propria educazione del sentimento e del gusto, doveva precedere l'alta educazione intellettuale. Platone vede il maggior male dell'educazione intellettuale non nell'ignoranza, ma nella saccenteria, nel saper molte cose e male. Non vuole che si affastellino cognizioni su cognizioni, ma che si curi la maggior chiarezza e la più precisa visione delle cose, e che questo grado di cultura miri principalmente ad abituare all'ordine e all'impiego utile del tempo.

Per l'educazione intellettuale, secondo Platone, sono necessari i principii della matematica e dell'astronomia.

La matematica comprende l'aritmetica e la geometria: l'una e l'altra non sono solo utili per le loro applicazioni alla vita, ma per aprire l'intelligenza ad alti concetti. La ginnastica, secondo Platone, pur necessaria al nostro sviluppo, si occupa di qualche cosa di contingente e di transitorio, il corpo; la musica forma i caratteri morali, costituendo l'armonia dei sentimenti; tuttavia sono gl'insegnamenti dell'aritmetica, della geometria e dell'astronomia che ci portano dal sensibile all'intelligibile, che ci portano nel mondo delle idee e rendono possibile il sapiente.

Sul fondamento di questa educazione impartita alla classe dei guerrieri sorgeva un altro ciclo educativo, destinato alla classe dei magistrati e dei sapienti. Tale educazione era esclusivamente scientifica, essa durava da venti a trentacinque anni ed anche fino a cinquanta, e cogl'insegnamenti elevati dell'aritmetica, della geometria e dell'astronomia preparava alla conoscenza della dialettica e formava i filosofi. I magistrati, gli uomini dirigenti lo Stato, non dovevano essere che filosofi.

Tutta l'opera dell'educazione e della scuola tende, per Platone, a formare l'uomo morale, l'uomo che più assomigli a dio.

Negli ultimi anni della sua vita Platone modificò nel dialogo delle *Leggi* il concetto pedagogico della *Repubblica*. Nelle *Leggi* si sente che egli abbandona, in alcuni punti, il campo dell'utopia e si avvicina alla realtà. Non chiede più che governino lo Stato i filosofi, ma gli bastano uomini probi e prudenti; non chiede più un'educazione speciale solo per i guerrieri, ma un'educazione liberale per tutti i cittadini; tuttavia non si discosta dal concetto del costume greco di abbandonare le arti manuali agli schiavi e agli stranieri. E nella *Repubblica* e nelle *Leggi*, egli vuole che le donne partecipino all'educazione secondo la loro natura e i loro uffici; vuole anche che abbiano un'educazione ginnastica e imparino a maneggiare le armi per difendere la patria.

Quantunque indicata da tenue profilo, ci è pur dinanzi tutta una teoria dell'educazione e della scuola; una teoria in cui lo spirito e il costume dorico son disposati alla superba cultura di Atene. La pedagogia, nei suoi concetti fondamentali, è stata intuita da Platone; per lui la pedagogia è una vera dottrina sociale, è la scienza sociale necessaria per dirigere la funzione fondamentale della vita dello Stato.

Aristotele (384-322) dissente in tante cose da Platone; ma anche per lui lo studio dell'educazione e della scuola fa parte del sistema filosofico.

Aristotele venne giovane ad Atene, a diciott'anni; vi venne ricco di studi e pieno d'ardore per la filosofia, e a diciott'anni entrò nella famiglia filosofica di Platone, ove rimase fino alla morte del maestro. Dicono che Platone lo chiamasse il *Lettore*, tanto era il bisogno dell'animo suo d'appropriarsi tutto quanto avesse saputo e sapesse lo spirito greco. Straordinaria ci si mostra davvero la cultura d'Aristotele, ma più straordinaria ancora è la sua virtù concettuale e filosofica.

Come Platone, Aristotele è con Socrate nell'opporsi al sapere sofistico, che tutto riduceva a parvenze individuali; come Platone, Aristotele è con Socrate nel riporre la scienza

negli universali, nelle idee, nei concetti. Ma nel determinare gli universali, le idee o i concetti, egli non ricorre a' miti, a leggende e a speculazioni trascendentali, egli non dà alle idee indipendenza fuori della mente che le concepisce. Aristotele abbandona tutto ciò che sa di fantasioso, formando una enciclopedia filosofica sul fondamento dei fatti. Egli è oggi considerato il lontano fondatore del metodo scientifico nell'antichità.

Sarebbe qui superfluo esporre le tante e tante differenze che corrono tra il pensiero aristotelico e il platonico. Però, come per Platone, anche per Aristotele la Pedagogia si fonda sull'etica e sulla politica; sebbene diverso sia il concetto etico e politico dell'uno e dell'altro.

Aristotele.

L'etica aristotelica ha struttura diversa da quella di Platone; non ha per finalità la contemplazione del bene, ma la felicità. Nella virtù, secondo Aristotele, è a ricercarsi la felicità e tutte le virtù consistono nell'operare secondo ragione. La virtù etica più alta è la giustizia, la quale

regola i rapporti tra gli uomini e li rende ossequienti alle leggi. Ma nessuna virtù sarebbe possibile senza la socievolezza umana. È la società che rende possibile il raggiungimento del fine dell'uomo e la sua felicità, che rende possibile lo sviluppo e l'incremento delle attività sue.

Ecco i lineamenti dell'idea educativa aristotelica.

L'uomo, secondo Aristotele, è animale politico; chi per natura non è adatto alla vita sociale, o è peggiore dell'uomo o è migliore; bruto o divinità. Scopo dello Stato è di compiere l'individuo, la famiglia, la comunanza, e di rendere possibile una vita perfetta.

L'educazione è nello Stato funzione essenziale. Essa lo sostiene e lo conserva, e perciò l'educazione dev'essere conformata al carattere delle costituzioni politiche. A nulla gioverebbero le più savie leggi, se gli uomini non avessero ricevuto, per mezzo delle abitudini e dell'educazione, una cultura adeguata alla costituzione dello Stato in cui vivono.

L'educazione deve aver per fine di condurre alla virtù etica e di dare ciò che è necessario ai cittadini, formando quella cultura e quelle abilità che sono necessarie alla vita politica.

È quasi pieno l'accordo nei concetti fondamentali tra Platone ed Aristotele.

Divergenza profonda è però questa: mentre per Platone lo Stato assorbe l'individuo e la famiglia, per Aristotele l'educazione dello Stato si fonda su l'autonomia degli enti sociali; ma anche per lui l'educazione è sempre funzione politica.

Anche per Aristotele l'educazione è processo; essa abbraccia, cioè, tutti i periodi della formazione dell'individuo necessari a costituirne la personalità sociale.

Aristotele vuole che i periodi dell'educazione siano rispondenti a natura; vuole che per ogni periodo l'educazione si fondi su l'energia della natura e la compia, e che il tutto armonico dell'educazione risulti dalla completa cultura dei vari

periodi dello sviluppo umano. Quest'idea, che ha tanta importanza in una dottrina dell'educazione, è più determinata in Aristotele che in Platone.

Come Platone, Aristotele vede i rapporti della generazione con l'educazione e l'influenza dell'età dei genitori sulla figliuolanza. In tutte le specie animali, egli dice, la prole dei genitori troppo giovani è imperfetta, per lo più di femmine o di meschina statura: i figli dei genitori troppo vecchi son deboli; le nature malaticcie, le atletiche e le pigre non sono adatte al matrimonio. Egli richiede che l'attività dello Stato si estenda e vigili il matrimonio, e prescrive leggi intorno ad esso. La donna non dovrebbe maritarsi prima di diciott'anni, l'uomo prima di trentacinque. Questo concetto di tutela della specie mediante il matrimonio, che oggi comincia ad essere accolto da alcune nazioni, è concetto greco, concetto di Platone e di Aristotele. Aristotele, come Platone, è compreso dell'importanza del fattore ereditario nell'educazione umana.

I rapporti di quel periodo della formazione nostra, che precede la nascita, col fatto educativo, sono anch'essi presi in considerazione da Aristotele. Egli prescrive alle gestanti nutrizione abbondante, moto, animo tranquillo. Quell'influenza, egli dice, che ha il suolo sulla pianta, ha la madre sul frutto delle sue viscere. In questo periodo, la vita del nascituro somiglia del tutto a quella della pianta.

Quando il bambino è nato, la legge, a suo avviso, dovrebbe proibire che si allevasse, se deforme o infermiccio; però nessun bambino sano dovrebbe poter essere esposto o abbandonato. Un'abbondante figliolanza dev'essere considerata come la felicità dei genitori. L'amore dei genitori per i figli, ritiene Aristotele, è maggiore di quello dei figli per i genitori: le mamme amano i figli più dei padri: esse li amano per se stessi.

Il governo della famiglia dev'essere un vero governo monarchico.

Pensa Aristotele che, fin dai primi giorni dopo la nascita, l'anima del bambino si distingua da quella degli animali e che dia tosto indizio delle sue future disposizioni.

Nutrimento dei bambini vuole che sia il latte, non il vino: non vuole che si fascino. È loro necessario il moto; è necessario di buon'ora indurarli, e cominciarne una diretta educazione per via di abitudini.

L'infanzia non è per sè capace di virtù, ma può essere buona per opera delle persone che la devono tutelare.

Non si occupino i fanciulli da tre a cinque anni con un vero sistema d'istruzione, altrimenti se ne inceppa lo sviluppo. Tuttavia non devono i fanciulli rimanere pigri, inerti, dissipati. Vanno essi tenuti occupati con giochi, con racconti, con piacevoli narrazioni, e anche a questi racconti e narrazioni dovrebbero provvedere ufficiali dello Stato.

Tutto nell'infanzia e nella fanciullezza deve preparare alla vita, e a preparare alla vita debbono mirare anche i giochi.

Non vuole Aristotele che s'impedisca ai bambini e ai fanciulli di piangere e gridare; piangere e gridare sono stimoli naturali per il loro sviluppo. Sempre deve essere evitato che essi vedano o odano cose brutte o atte a piegare il loro animo al male. Potente, secondo Aristotele, è la forza di imitazione nell'uomo: l'uomo è l'animale più imitativo, e questa forza d'imitazione non è mai tanto grande quanto nella fanciullezza. I fanciulli vanno, adunque, tenuti lontani da qualsiasi contatto con gli schiavi e da ogni spettacolo da cui essi possano assorbire il male per incosciente imitazione. Negli ultimi due anni della fanciullezza, dai cinque ai sette anni, vuole Aristotele che il fanciullo sia spettatore o uditore di ciò che deve imparare o fare, senza che gli si richiegga d'imparare o di fare.

L'educazione dell'infanzia e della fanciullezza è per Aristotele educazione di abitudini; e tale educazione è còmpito della famiglia e deve effettuarsi fra le pareti domestiche.

Col settimo anno comincia la vera istruzione e l'educa-

zione pubblica, che egli divide in due periodi: dal settimo anno fino alla pubertà, e da questa al vigesimo primo.

Ecco il piano pedagogico-didattico di Aristotele.

Fino alla pubertà s'insegni ciò che è in relazione col corpo; nei tre anni successivi si dia l'istruzione musicale e scientifica. Quanto al corpo l'età dai diciassette ai ventun anni sia occupata da esercizi pesanti, sia per domare gl'istinti sessuali, sia per rendere atta la gioventù alla guerra. Il corpo, quindi, per lui va educato prima dello spirito, perchè questo poggia su quello, e la ginnastica e la pedotribica sono il prologo di qualsiasi altra istruzione. Però la ginnastica e la pedotribica del primo periodo scolastico devono essere informate ad esercizi facili e moderati, atti a dare la bellezza dell'aspetto, la salute, la buona statura, la forza e il coraggio. Dai diciassette anni in su, l'insegnamento musicale, sia come musica propriamente detta, sia come grammatica, grafica e scienza del ragionamento, deve mirare a formare, col carattere etico, quella cultura che è necessaria al cittadino. Aristotele non mostra alcuna simpatia per le matematiche: egli non vagheggia l'ampio sapere richiesto da Platone. Nel piano didattico platonico e in quello aristotelico non figura la storia. Aristotele per primo inculca il disegno.

Aristotele e Platone, per quanto non diano che una dottrina generale dell'educazione e della scuola, ci dimostrano l'alta importanza che, e nel costume e nel pensiero dei filosofi, aveva acquistato questo argomento. Qui non è il caso di scendere a giudizi particolareggiati: molti giudizi la storia stessa li stabilisce e li formula. Certo l'ideale classico della educazione e della cultura cittadina presenta molte imperfezioni: ma quando si pensi a ciò che richiedevano Platone ed Aristotele per la cultura della cittadinanza ci si mostra in piena luce l'alto ideale dell'uomo colto ellenico. Mancano, è vero, anche in Platone ed in Aristotele considerazioni pedagogiche particolareggiate; il pensiero pedagogico greco è ancora tutto compreso nel pensiero filosofico.

Dopo Aristotele le due scuole filosofiche più importanti della Grecia sono la Stoica e l'Epicurea; ma con gli stoici e gli epicurei la speculazione greca perde di vigore, si restringe, si strema; stoici e epicurei coltivarono ancora la fisica e la logica, ma in servizio dell'Etica, e la loro Etica non ha più per centro la società, come per Socrate, Platone e Aristotele, ma l'individuo.

Ecco qualche schiarimento:

Lo stoicismo ebbe una grande importanza nella storia del pensiero. Fu fondato da Zenone di Cizio (circa 300 anni av. C.), continuato, con splendore di speculazioni, da Crisippo. Lo stoicismo ebbe moltissimi seguaci. Allorchè Diogene di Babilonia, filosofo stoico, fu inviato ambasciatore da Atene a Roma (155 av. C.) in compagnia di Carneade e di Critolao, vi propagò le sue dottrine.

Crisippo.

Per gli stoici la filosofia si divide in tre parti: logica, fisica, etica; ma centro di questa filosofia è l'Etica, lo studio della virtù. Essa consiste nel vivere secondo ragione e nella forza della volontà che sa rintuzzare colla ragione gli affetti creando l'apatia o l'imperturbabilità. Il savio è impassibile a tutto, egli solo è l'uomo della ragione, egli solo è libero. Crisippo filosofeggia su uno stato ideale dell'uomo in cui non è matrimonio, non è famiglia, non templi, non tribunali, non monete, nè scuole. Lo stoicismo conteneva grandi filosofemi. Gli stoici riconoscevano tutti gli uomini come fratelli, tutti gli uomini accomunati dalla ragione; essi ammettevano per gli uomini un solo diritto, una sola legge, un solo Stato e con-

dannavano la schiavitù, la tirannia, le guerre fra i popoli; ma appunto per la loro altezza queste dottrine incitavano più all'autoeducazione, che all'educazione sociale. Quale dottrina educativa sociale è possibile in una filosofia che non vede che il savio e l'ideale del savio? In una filosofia che mette in opposizione assoluta la ragione con gli affetti? Che riduce la ragione ad un'astrazione morale e fa dovere all'uomo di uccidersi, se questa astrazione viene in conflitto colla vita?

Lo stoicismo, modificato, diventa fonte di dottrine pedagogiche nel connubio tra il romanismo e l'ellenismo. Ma di ciò in seguito.

L'indirizzo pratico che prevale nella filosofia stoica, prevale del pari nell'epicurea. Anche Epicuro (342-270 av. C.) e Metrodoro, suo discepolo, richiedono una speculazione filosofica solo per rendere possibile una dottrina morale: per gli stoici e gli epicurei la scienza è necessaria per la sicurezza del fare.

Epicuro e Metrodoro.

Epicuro, come Zenone, divide la filosofia in logica, fisica ed etica. La logica, che chiama canonica, è introduzione alla fisica, la fisica introduzione all'etica. Ufficio dell'etica è di mostrarci a cercare il piacere e a fuggire il dolore. Dovere del savio è di vivere allontanando da sè il dolore, di vivere nel riposo e nella calma, anteponendo i piaceri spirituali ai corporali, i piaceri durevoli, benchè futuri, ai presenti, se fugaci: vivere senza dolori, vivere sano di corpo e con animo tranquillo, questo è

l'ideale della saggezza per Epicuro. Epicuro dissuade il saggio dal matrimonio e dalla famiglia, perchè la moglie può essere cagione di dispiaceri e cagione di dispiaceri possono essere i figli. La vita appartata, fuori dello Stato, è da preferire alla vita associata.

Ebbene che poteva essere anche in questa filosofia la pedagogia? Che potevano essere in questa filosofia le dottrine pedagogiche?

Epicurei e stoici, rinserrando la filosofia nell'individuo, rendono impossibile una dottrina sociale dell'educazione.

Lo scetticismo segue a queste speculazioni filosofiche e con esso tutto si sgretola e nel mondo teoretico e nel mondo pratico. Degli scettici, presso i romani, destò grande ammirazione Carneade.

Carneade.

Questa filosofia di cinici, di stoici e di epicurei che cerca la saggezza e il modo di formare il saggio; questa bancarotta della metafisica, proclamata dallo scetticismo, non rimangono senza grandi risultati storici. L'epoca della fede che vedremo sorgere in seguito ha pure il suo addentellato nella dichiarata impotenza della ragione. Nel cristianesimo, il santo che aspira alla saviezza e alla salvezza, è diverso certamente dai saggi della filosofia greca ma ha pure attinenze con essa.

Ma di ciò in seguito.

Poco o punto si occuparono i filosofi greci dell'educazione degl'individui in istato patologico; tuttavia colla scienza greca spariscono le superstizioni e i pregiudizi della selvatichezza e

della barbarie intorno a questi infelici. Selvaggi e barbari vedono in questi infelici non fatti naturali, ma portenti o anche l'opera malefica degli dèi. Ippocrate primo (460-377 av. C.) pone lo studio di questi infelici su terreno scientifico. Secondo Ippocrate non vi è uno stato patologico che sia più di un altro d'origine divina; nessuno stato patologico è più divino o umano di un altro, e tutti possono essere curati. Ma dottrine pedagogiche, dottrine che estendano l'idea ippocratica all'educazione, non ve ne sono nella pedagogia greca. Per i sordo-muti, Aristotele, nella *Storia degli animali*, scrive: « I quadrupedi, i quali sono vivipari, emettono diverse voci, ma non il discorso: questo è proprio dell'uomo. Ognuno che può parlare ha pure la voce, ma non tutti quelli che hanno la voce possono per questo parlare. Coloro che son nati sordi, son pure tutti muti; emettono la voce, ma non parlano ». Osservazione acuta, ma lontana dall'opera educativa. È in altr'epoca della storia della pedagogia che nasce la pedagogia patologica; è nell'umanità progredita dei tempi moderni che sorgono istituti e scuole per l'educazione e l'istruzione di questi infelici.

Ippocrate.

Prescindendo da stoici e da epicurei e considerando le dottrine pedagogiche nei grandi pensatori, a noi sembra che l'esposizione, sia pure a larghi tratti, del pensiero pedagogico greco è per sè tutto un ammaestramento. Il movimento pedagogico greco ha per suo carattere fondamentale di porre l'educazione a fondamento dello Stato, di laicizzare l'educa-

zione e di laicizzare l'insegnamento. La religiosità, raccomandata da Socrate e da Platone, non è la religione, ma è essa stessa un pensiero. La pedagogia si profila per opera dei pensatori greci in tutte le sue parti ed è messa sul terreno positivo dei fatti. Nè Socrate, nè Aristotele, nè Platone avrebbero mai detto che l'anima si costruisce colle rappresentazioni, nè avrebbero parlato dell'educazione prescindendo dall'organismo, dall'eredità e dall'ambiente. La classificazione delle età dell'educando, meglio fondata e più rispondente ai fatti, è ancora quella di Platone e di Aristotele. E tutte queste dottrine pedagogiche greche, se per un verso rampollano dal seno dei sistemi filosofici, dall'altro sentono l'influenza della vita sociale; sono esse, in una parola, teoretiche e pratiche. Platone non è mai tanto pratico, come quando parla della necessità e dell'efficacia dell'educazione: l'utopia della sua *Repubblica* sfuma negli ultimi suoi anni, ma il suo concetto della necessità dell'educazione nello Stato rimane. Anche sotto la forma di spunti, di accenni e di profili, le dottrine pedagogiche greche rappresentano la trama su cui sarà tessuta tutta la speculazione e l'opera pedagogica della umanità.

A Roma il pensiero pedagogico greco acquista altre sembianze ed altra importanza, come vedremo parlando, a suo tempo, delle dottrine pedagogiche greco-romane.

---

## CAPITOLO X.

# La civiltà romana e l'educazione originaria di Roma.

La Grecia e Roma nella storia della civiltà. — L'ambiente geografico in cui sorge Roma e la civiltà romana. — Prima storia di Roma e formazione del popolo romano sul fondamento dell'uguaglianza civile, sociale, politica e religiosa. — La religione, la famiglia e la primitiva vita sociale di Roma. — La missione conquistatrice e incivilitrice di Roma. — La famiglia nella primitiva educazione di Roma. — Costumi educativi della famiglia. — Uffici della madre e del padre nell'opera educativa. — L'ambiente sociale educativo di Roma. — Ideale dell'educazione maschile e femminile nell'antica Roma. — Le scuole di quest'età. — L'età maggiore a Roma. — Mirabile armonia di questa primitiva educazione romana con la vita romana.

Si parlò di Roma come di un covo di briganti, e delle sue prime conquiste come di opera di filibustieri: sono povere fantasie di poveri eruditi.

Roma fu fondata da popolazioni già civili, che, fondandola, trovarono un proprio genio e una propria missione.

L'umanità deve a Roma quanto alla Grecia. Se la Grecia creò per l'umanità gli alti prodotti dello spirito: l'arte, la filosofia, la scienza e la libertà nella città; Roma creò lo Stato e il diritto, le norme, cioè. necessarie per una vita sociale umana; creò la libertà, non per una città, ma per il mondo; e nelle vicende della sua storia, affratellando nella cultura l'Occidente e l'Oriente, rese tutto il mondo antico civile.

Romani e Greci sono ramificazioni della stessa razza, della razza ariana.

È stato notato da molti che l'opera di civiltà di Roma fu anch'essa, come quella dell'Ellade, favorita dall'ambiente geografico, dal clima e dalle condizioni fisiche in cui essa

sorse. Ed è vero: Roma sorse in luogo atto per signoreggiare l'Italia e quasi nel centro d'Italia, e l'Italia si trova come al centro del mondo occidentale. Sorse su colli facilmente difendibili, ove non arrivava la malaria, tra i piani del Lazio e dell'Etruria e riparata dai monti della Sabina. Sorse in riva al maggior fiume dell'Italia peninsulare, il Tevere, e poco lontana dal mare; su suolo poco fertile, ma circondata da contrade ricche, che l'obbligavano a vivere di lotte, pur avendo incitamenti all'agricoltura, alla pastorizia e all'arte marinara. Ma, se la geografia dispone alla creazione di una civiltà, sono gli elementi etnici che la creano; e le popolazioni che fondano Roma sono popolazioni di razze civili, che hanno genio ereditario di civiltà, e, colla fondazione della città, iniziano per l'umanità una nuova vita e una nuova storia.

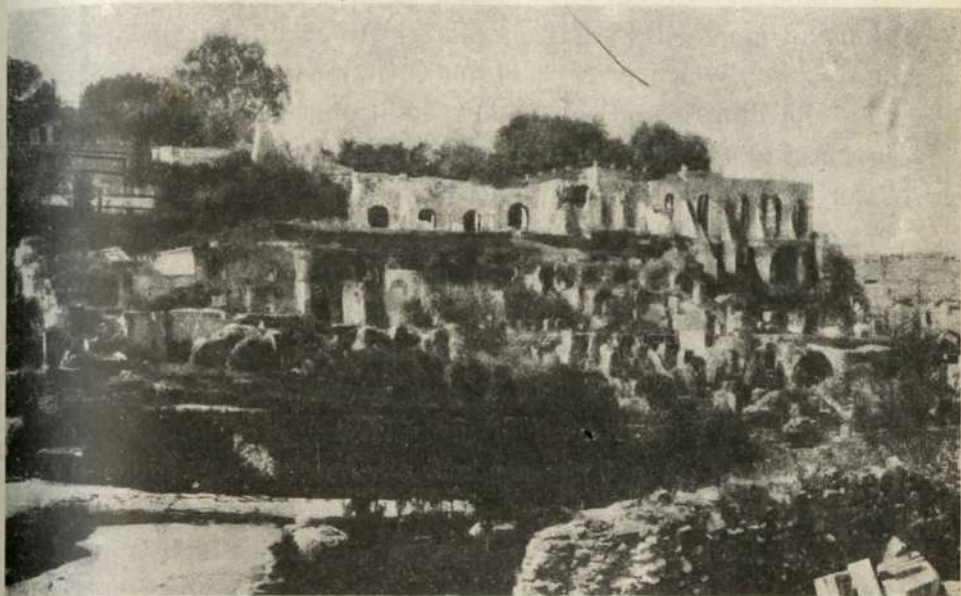
La lupa. — Roma: Palazzo de' Conservatori.

Lasciamo da parte la leggenda.

Che fu Roma in origine? Da principio Roma era confinata al Palatino e fu asilo di popolazioni diverse; di poi strinse a sè altre popolazioni omogenee ed abbracciò i sette colli. Il Campidoglio fu allora per Roma ciò che l'Acropoli era per Atene; in esso erano i templi di Giove, di Giunone e di Minerva.

Romolo.

Per due secoli e mezzo, secondo la tradizione, Roma fu governata dai re; ma verso il 510, dalla sua fondazione, pone termine al potere regio, assume costituzione repubblicana aristocratica, e si governa con due magistrati eletti ogni anno, detti consoli. La sua popolazione ha in origine due classi distinte: *patrizi* e *plebei*; ma in seguito, e con procedi-

mento di politica liberale, le due classi si fondono per formare un solo popolo. Si stabiliscono in esso collo statuirsi di leggi scritte, eguali per tutti, le leggi delle XII tavole, esposte a tutti nel Foro, l'*eguaglianza civile*; e colla legge sui matrimoni, che rende possibili matrimoni tra patrizi e plebei, l'*eguaglianza sociale*. In seguito i patrizi ammettono i plebei alla *dittatura*,

Le odierne rovine del Palatino.

alla *censura*, alla *pretura*, alla *questura*, e si ha l'*eguaglianza politica*; più tardi ancora, i plebei possono arrivare al pontificato e si costituisce l'*eguaglianza religiosa*. Tutta la storia interna di Roma si svolge per formare, nel diritto e nella giustizia, questa profonda eguaglianza e questa grande libertà, per formare un popolo dalle vigorose personalità, che, nel tempo stesso, è popolo dalla profonda coscienza giuridica, popolo conquistatore e incivilitore.

La giustizia e la libertà sono i fattori della vita interna di Roma e con esse armonizzano la religione e la famiglia.

I romani, più che una religione rappresentativa, hanno un profondo sentimento del divino e della dipendenza dell'uomo dal divino. Vedevano essi il divino da ogni parte. Ad una matrona romana si attribuisce questa frase: il nostro paese è così pieno d'iddii, ch'è più facile imbatterci in un dio che in un uomo.

Abbiamo a Roma un politeismo d'iddii innumerevoli. Iddii principali sono: Giove, Giano, Marte, Mercurio, Vulcano, Nettuno, Cerere, la Terra, la Luna, Giunone, Minerva; ma vi erano poi tanti e tanti altri iddii; iddii che presiedevano alla gioventù, alla concordia, alla pace, ecc. Al bambino era necessario un dio perchè imparasse a parlare, una dea che gli insegnasse a bere, un'altra che gli fortificasse le ossa; e tutti questi iddii, non raffigurati in modo antropomorfitico come quelli della Grecia, avevano un potere ed una volontà capace di giovare o di nuocere. Era quindi necessario a questo popolo, la cui essenza è il sentimento della giustizia, il valere e il forte volere, di propiziarseli, necessario conoscere la loro volontà per rendere più potente ed efficace la propria.

Onde tutti questi iddii erano parte essenziale della vita di Roma, ed erano adorati, perchè potevano essere utili. A Roma il culto fa parte di tutto, e consiste nell'offrire agli dèi frutta, latte, vino od anche sacrifizi di animali: il culto è necessario per la guerra e per la pace, per la vita pubblica e privata; esso entra in tutti i fatti della vita e tutto rende sacro. Il sacerdozio, però, non forma una classe a sè: è una civile magistratura. Religione e culto pubblico sono funzioni dello Stato.

La costituzione della famiglia fa mirabile riscontro alla coscienza giuridica e al sentimento religioso di questo popolo.

Il matrimonio è considerato come uno dei fatti più solenni della vita. Solo matrimonio legale è quello contratto col consentimento del capo di famiglia in determinate condizioni

di età, fra persone libere e aventi lo stesso diritto politico. Marito e moglie sono obbligati alla fedeltà. Senza limiti è nella famiglia la potestà paterna; il padre nella casa è giudice e sacerdote; egli solo ha diritto di proprietà. La moglie amministra la casa, sorveglia l'educazione dei figli e lavora per la casa.

La poligamia in Roma non è tollerata. Però, se in teoria il padre è padrone assoluto e ha diritto di vita e di morte sopra i figli, in pratica, la madre, colla sua tenerezza, col suo accorgimento e colla sua virtù mitiga l'autorità paterna. Raramente i romani uccidevano, abbandonavano o esponevano i neonati. Erano solo i più poveri che talvolta esponevano i neonati nella speranza che le famiglie o i genitori ricchi, privi di prole, li adottassero.

Romana che fila.

La religione, la famiglia e la politica formano la prima grandezza di Roma e creano l'ideale della sua vita. L'onnipotenza dello Stato, il cittadino che vive dello Stato e per lo Stato, è il carattere fondamentale e costante dell'antica civiltà latina. La religione e la coscienza religiosa sono funzioni dello Stato, emanano dallo Stato, sono tutt'uno collo Stato. Il culto è il docile strumento del potere politico. La famiglia, la religione e lo Stato sono un'unità viva e perenne nell'antica Roma.

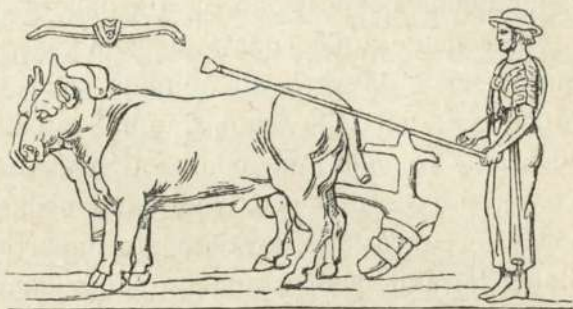
Prima virtù del romano è il patriottismo; elevar Roma su tutti i popoli è l'ambizione di ogni cittadino. La donna sente anch'essa la grandezza romana, sente ed ama la gloria del marito, dei figli, degli avi. I cittadini dell'antica Roma sono sobri, frugali, non amano la ricchezza. Tolleranti e rispettosi per le altre religioni, essi hanno una profonda adora-

zione per i propri iddii, per gl'iddii della città e della casa. E con l'adorazione degl'iddii hanno il culto de' morti. Nella vita pubblica e privata sono sempre gravi, austeri, ossequenti al costume e alle leggi. È tutta una spiritualità diversa e una finalità etica diversa quella dell'elleno e del romano, e perciò tutto un diverso spirito educativo trovasi nell'uno e nell'altro popolo.

Laddove l'elleno vive per l'alta vita dello spirito e porta nell'educazione un amore istintivo per la perfezione armonica di tutto l'uomo, per la bellezza, cioè, del suo corpo e della sua anima, il romano vede invece l'ideale della vita nel viverla ordinata e disciplinata; ordinata e disciplinata secondo giustizia, per piegare a sè i popoli, per dominarli, abituarli alla giustizia e incivilirli, e volge tutta l'educazione al raggiungimento di questo fine, a formare, cioè, nella generazione adolescente le virtù positive per l'agire e per il fare, per vivere da romano, per conquistare e incivilire.

Già Dionisio d'Alicarnasso lodava i romani di non avere, secondo l'uso seguìto da altri popoli, nè sterminati, nè ridotti in servitù gli abitanti dei paesi conquistati, ma di averli lasciati liberi e proprietari di una parte delle loro terre. Roma non respingeva i vinti, non li allontanava da sè, ma a mano a mano li elevava a sè e li assorbiva nella sua vita di civiltà. Onde l'elleno e il romano sono entrambi popoli liberi; ma quello è un popolo libero d'intellettuali, questo un popolo libero per preparare e formare a vita civile. L'uno e l'altro creano i capitali preziosi dell'umanità: il pensiero e l'azione; la scienza e il diritto. Sono essi quindi due popoli liberi, che secondo il proprio spirito, la propria natura e il proprio ideale rispecchiano due grandi idee educative e due grandi ordinamenti educativi. Si educa come si vive, si educa come si sente, si pensa e si vuole che si debba vivere.

Ma anche a Roma, come in Grecia, il popolo non è costituito dagli abitanti, ma solo dai cittadini; anche a Roma

solo il cittadino ha il diritto di votare nelle assemblee, di servire nelle armate, di assistere alle cerimonie religiose e di essere eletto magistrato. La legge, anche a Roma, non tutela che il cittadino; esso solo ha il diritto di contrarre matrimonio legale, di diventare capo di famiglia, di far testamento di vendere o di comprare. Anche a Roma lo schiavo non è persona, è cosa. Il genio giuridico e libero dell'universalità romana è espansivo, ma non si estende a tutti gli uomini; si estende ai cittadini e a quelli che Roma fa cittadini.

Cittadino romano che lavora la terra.

Occupazioni del cittadino dell'antica Roma erano: la guerra, l'agricoltura e i pubblici uffici o magistrature, magistrature gratuite.

Soldati romani.

Non ogni cittadino poteva essere soldato; per essere soldato occorreva una proprietà.

Con questi ordinamenti sociali, con questa fede religiosa, con questa vita di famiglia e di città, e senza vita di cultura letteraria e senza arti, Roma, lentamente, in quattro secoli e

mezzo, conquistò quasi tutta l'Italia e in altri due secoli conquistò quasi tutto il mondo.

Quali, in questa prima epoca della civiltà latina, i costumi educativi della famiglia? Quale l'educazione dell'ambiente sociale? Quale l'educazione diretta delle scuole?

Il romano antico, come dicemmo, si sente e si trova nello Stato; egli è davvero un animale politico ed è educato e si educa per i fini dello Stato. È quindi la politica che informa l'educazione romana. Ma mentre a Sparta e ad Atene lo Stato o assorbe o coordina a sè l'individuo mediante la legge, a Roma non vi è educazione direttamente impartita o legiferata dallo Stato: la famiglia, liberamente, sul fondamento del costume, fa suo l'ideale dello Stato e ad esso educa la figliuolanza. Ma è errore il credere che l'educazione romana non sia stata educazione politica; fu invece alta educazione politica, diversa solo dalla spartana e dall'ateniese nel modo di attuazione. L'educazione era del tutto domestica e non governata da leggi: l'assoluto potere del padre nella famiglia era potere assoluto anche nell'educazione.

Erano questi i costumi che governavano la primitiva educazione nella famiglia.

La nascita di un figlio era salutata con gioia e con feste; se la famiglia si fosse trovata in lutto, il lutto era sospeso.

Si ornava con fiori la porta della casa.

Leggi e costumi ammettevano l'infanticidio, ma ogni cittadino aveva l'obbligo di allevare, se sani, tutti i figli maschi, e, almeno, la prima sua figlia femmina.

Il neonato era riconosciuto dal padre alzandolo da terra; ma con questa cerimonia egli s'imponeva l'obbligo di educarlo.

Fin dal primo giorno della nascita al neonato era messa al collo una borchia o piccola medaglia che portava fino alla pubertà. Essa lo preservava dai maleficii.

Nell'ottavo giorno dalla nascita, per le femmine, e nel nono per i maschi, era imposto il nome, e anche questa solennità era accompagnata da cerimonie religiose.

Cerimonie religiose, come sappiamo da Varrone e da Terenzio, avevano luogo allorchè i bimbi si divezzavano.

Le madri allattavano i propri figli: governare la casa e attendere alla prima educazione dei figlioli era loro primissima cura. Esse vegliavano perchè nessuno della casa dicesse o facesse cosa che potesse torcere a male l'animo dei piccoli.

I figlioli fino a' sette anni rimanevano sotto il governo della educazione materna. La primitiva Roma non conobbe nè balie, nè aii, nè pedagoghi.

A sette anni si unisce, al governo educativo della madre, l'opera del padre. Egli ammaestra il figliolo, l'istruisce, l'accompagna al Campo Marzio per gli esercizi militari, al Foro e alle sedute del Senato perchè acquisti il senso pratico delle istituzioni e delle leggi, e si abitui a parlare in pubblico. Il padre gl'insegna a lottare, a cavalcare, a nuotare, a schermire; gl'insegna a leggere e a scrivere; gli dà notizie degli avvenimenti passati; educa in lu il sentimento della laboriosità nella vita dei campi e gl'ispira l'amore dell'agricoltura; egli lo educa all'economia domestica e alle convenienze sociali La madre aveva preparato il terreno educativo, il padre lo feconda. Si ha quindi nella primitiva Roma una educazione della figliolanza materna e paterna, una educazione familiare e sociale nel tempo stesso, che ha sempre, però, per sovrana finalità, la formazione del cittadino, ossequente al costume, alle tradizioni, alle leggi; del cittadino laborioso e coltivatore de' campi, del cittadino patriota e soldato. Incondizionata sommissione alle credenze, al costume, alle tradizioni e alle leggi della città; passione per l'agricoltura e per la milizia: erano questi i fondamenti dell'antica educazione romana. Il cittadino, nella primitiva Roma, sotto la guida della madre e del padre, è educato,

Romano prima della pubertà con la borchia contro i maleficii.

in modo sensato e pratico, con la guida degli esempi, coi ricordi delle tradizioni, con le feste cittadine e con l'amor di patria che trova nella famiglia e nell'ambiente sociale. Plinio ci dice che gli antichi romani non erano istruiti solo per mezzo delle orecchie, ma cogli occhi, e che gli adolescenti, guardando a ciò che facevano gli adulti, apprendevano ciò che presto erano chiamati a fare, e ciò che, alla loro volta, essi dovevano insegnare alla nuova generazione. I maschi erano principalmente educati alla sobrietà, alla castità, alla fatica, alla religiosità, all'osservanza scrupolosa delle leggi e dei costumi, al patriottismo; le femmine erano educate alla sommissione al padre e al marito, alla sobrietà, alla castità, ad esser sollecite degl'interessi della casa e a ben educare la prole. Talchè il preparare ad essere cittadino, agricoltore e soldato, era questo l'ideale della educazione romana per i maschi; preparare ad essere buona sposa e buona madre, per portare nella famiglia e nell'educazione dei figli l'amore di Roma e la gloria di Roma, era questo l'ideale della educazione muliebre.

Benchè la cultura fosse scarsa nell'antica Roma, e nei primi cinquecento anni della sua storia, essa mancasse di una vera vita letteraria, tuttavia non si può dire che Roma fosse inculta. L'eguaglianza civile raggiunta con leggi scritte e esposte a tutti nel Foro, in questo popolo eminentemente compreso dal sentimento del diritto; le ritualità religiose che dovevano esser compiute con formole scrupolose e sacramentali; tutta la vita della primitiva Roma, i suoi ordinamenti militari e le sue guerre, tutto richiedeva, sia pure in gradi minimi, una preparazione alla cultura, al leggere e allo scrivere, al far di conto, richiedeva scuole. Quindi, benchè povera, come a Sparta, tale cultura non vi manca, e abbiamo notizia di scuole rette dai privati. Erano esse chiamate *ludi*, luoghi cioè per giochi e per esercizi del corpo e della mente, scuole che insegnavano a leggere, a scrivere, a far di conto e a far acquistare conoscenza delle leggi delle XII tavole.

Certo non molta dovette essere la diffusione di tali scuole: Polibio biasimava i romani per la loro negligenza delle scuole.

Ma quali i metodi e gli ordinamenti di tali scuole? Quale la determitazione delle materie e la loro vita interna? Non ne sappiamo nulla. Certo queste scuole avevano parte secondaria nell'educazione romana e non rappresentavano un vero interesse pubblico.

A diciassette anni il romano vestiva la toga virile, che gli dava diritto al voto e a partecipare alla vita pubblica; ma anche dopo questa età la gioventù romana si esercitava nel Campo di Marte, alla corsa, al salto, alla scherma, al lancio del giavellotto, a passare il Tevere a nuoto, e spesso ai giovani si univano uomini fatti e gli stessi comandanti delle milizie. Il Campo Marzio era l'agone per la formazione dei soldati; qui si disciplinavano le energie giovanili secondo il primitivo ideale di Roma.

La famiglia, il Campo Marzio, la vita di lavoro nei campi, il Foro, le sedute del Senato, le feste religiose, la vita vissuta nella città, son questi i fattori vari che costituiscono la primitiva educazione.

Mirabile è intanto l'armonia di questa primitiva educazione romana con la vita di Roma. Roma disciplinava severamente la cittadinanza per ossequio alle leggi, amore alla patria, alla religione e al costume: tutta questa educazione era intanto educazione severa, religiosa, patriottica. Alla severità della disciplina militare faceva riscontro perfetto la severità dell'educazione. Così come qualsiasi trasgressione sul campo di battaglia era punita colla morte, poteva essere punita dal padre colla morte qualsiasi trasgressione nella vita di famiglia. Tutto nell'organizzazione della vita romana e della educazione romana, mirava a formare l'individualità potente, che trovava se stessa nella sommissione alle leggi. La famiglia in questa primitiva vita di Roma modellava lo Stato ed era modellata dallo Stato; e nella famiglia e nello Stato era or-

dine e disciplina. Nella famiglia si succhiava col latte l'amore ai genitori e a Roma; i piccoli vi crescevano coi ricordi degli antenati gloriosi, le immagini dei quali ornavano l'atrio della casa; vi crescevano romani. Fuori della casa tutto cooperava perchè imparassero a conoscere la grandezza di Roma, le sue virtù, la sua giustizia, le sue glorie. Imperava nella famiglia l'autorità del padre, nello Stato l'autorità della legge. Rigido e inflessibile era il costume nella casa, rigido e inflessibile era il costume e la legge nella città. La generazione adolescente veniva così formata per la vita privata e pubblica in una mirabile armonia di sentimenti, di norme e di propositi. Roma fu grande, perchè consciamente l'individuo seppe sottomettersi allo Stato e trovare se stesso nello Stato. Essa potè vincere popoli e popoli, perchè essa sola aveva coesione di coscienze, aveva un'unica volontà nel costume, nelle istituzioni, nell'ideale della vita e nell'educazione.

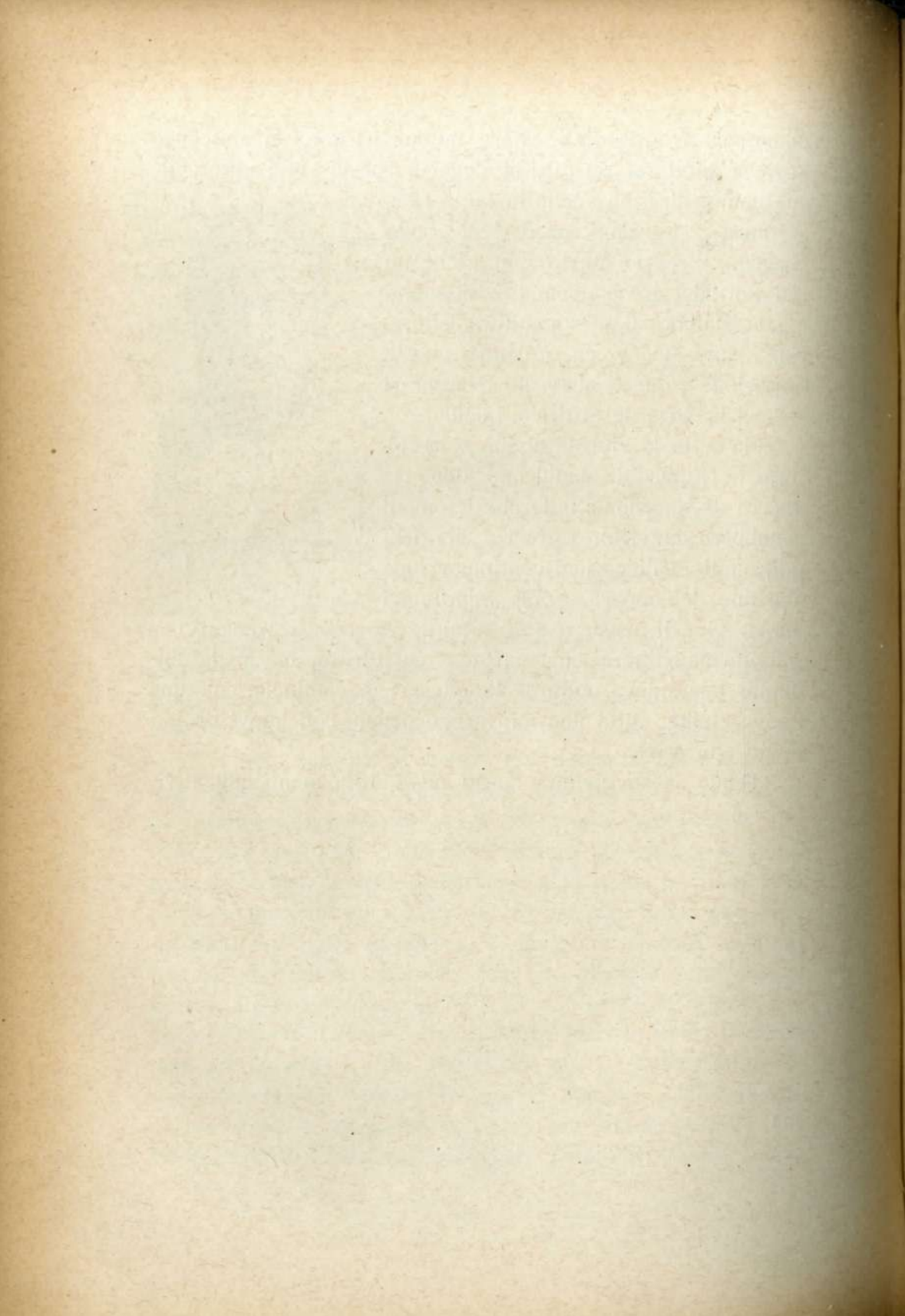
Con gli ordinamenti civili, politici e religiosi e con l'educazione di famiglia e di ambiente di cui abbiamo parlato, Roma conquistò l'Italia peninsulare, distrusse Cartagine e si avviò alla conquista del mondo.

Povera, come pur dicemmo, era stata in quest'epoca la sua cultura letteraria. Dapprima e con lingua ancora inetta ad esprimere idee astratte, essa non aveva avuto che la modesta vita spirituale e letteraria comune ad ogni popolo che è fuori di selvatichezza e di barbarie e si avvia a civiltà. Per circa cinquecento anni dalla sua fondazione, Roma non ebbe un libro, non ebbe un poema. Il suo genio letterario e la sua cultura si schiude, allorchè viene in contatto colla Magna Grecia. Livio Andronico (272-204 av. C.), greco di origine, traduce in latino l'*Odissea* e cerca d'introdurre in Roma la drammatica, imitando i greci. Nevio (264 av. C.), della Campania, scrive un poema eroico sulle guerre puniche, povero di fantasia e d'arte e commedie su tipo greco. Ennio (169 av. C.), altro greco di Campania, scrive gli *Annali di Roma*, scrive

commedie e tragedie, sempre imitando i greci e riescendo povero imitatore. Su tutti si eleva in questa età Plauto colle sue commedie; ma anche in lui, forma, sostanza e situazioni son derivate dalla Grecia. Terenzio stesso non è che un imitatore del greco Menandro. Signoreggia, agli albori di questa cultura letteraria, l'imitazione greca, e contro questa imitazione e questi nuovi gusti letterari si leva la voce del satirico Lucilio.

Terenzio.

Ma tutta la vita, la civiltà e la cultura di Roma si modificano dopo la guerra di Macedonia, allorchè i romani conobbero davvicino i greci e gli orientali, e tali modificazioni continuano fino alla fine dell'impero. Sorse allora una nuova vita di pensiero e di cultura, che rese i romani non soltanto incivilitori con le armi e col diritto, ma anche mediante una nuova cultura. In questa età comincia. con una nuova civiltà, tutta una nuova educazione con nuovi ordinamenti educativi.

Quale questa civiltà e questi nuovi ordinamenti educativi?

## CAPITOLO XI.

# La nuova civiltà di Roma, la sua educazione e i suoi ordinamenti educativi e scolastici.

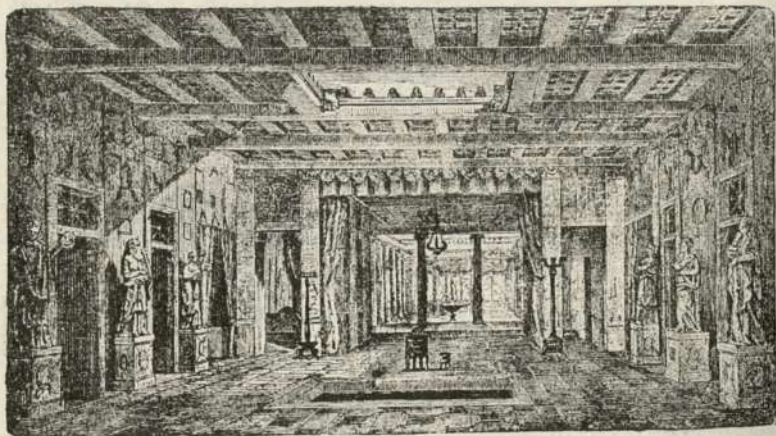
Roma e l'Ellenismo. — Trasformazione della vita romana nell'ellenismo, e importanza di questa nuova civiltà e di questa nuova cultura per il mondo. — Poesia, storia ed eloquenza romana. — La filosofia romana. — I sentimenti di umanità in questa nuova cultura e in questa filosofia. — Le arti a Roma. — Architettura romana. — Scultura. — Pittura. — Come tutti questi profondi cambiamenti nella vita romana rendessero necessari nuovi costumi e nuovi ordinamenti educativi, e necessarie le scuole. — L'educazione di famiglia in questa nuova civiltà di Roma. — Il pedagogo a Roma. — Le scuole del *litterator* e del *grammatista* e che cosa insegnano. — La mancanza della musica nell'educazione scolastica romana. — Le scuole dei grammatici e che cosa comprendevano. — Le scuole dei retori. — Le sette arti liberali dei greci e le scuole di Roma. — Edilizia, suppellettile e materiale didattico delle scuole di Roma. — Orario scolastico. — Metodi d'insegnamento. — Letteratura scolastica. — Ciò che più era studiato nelle scuole di Roma. — Le scuole e le famiglie ricche. — L'istruzione femminile. — Istituzioni sussidiarie delle scuole a Roma: le biblioteche. — Le pubbliche letture. — Le scuole come mezzo di propaganda della civiltà romana. — La politica scolastica sotto l'impero e suo significato per la storia del mondo. — Le dottrine pedagogiche e scolastiche di Roma.

I romani erano stati per molti secoli contadini e soldati sobrii, austeri, gravi, ma dopo la guerra di Macedonia e dopo che ebbero conosciuta la Grecia, cominciano a desiderare una vita più dolce per agi e per lusso, e ciò desiderano le classi aristocratiche, gli animi meglio disposti a sentimenti umani. Roma ora si rinnova. Vi si veste con stoffe smaglianti, si ama adornarsi con pietre preziose; la casa si abbellisce di pitture e sculture; è abbandonata la primitiva *rusticità* per la nuova umanità. Herder nota che la parola umanità è creata da Roma.

In quest'epoca di elevazione a nuova vita spirituale, la religione romana acquista nuovo significato e nuovi atteggia-

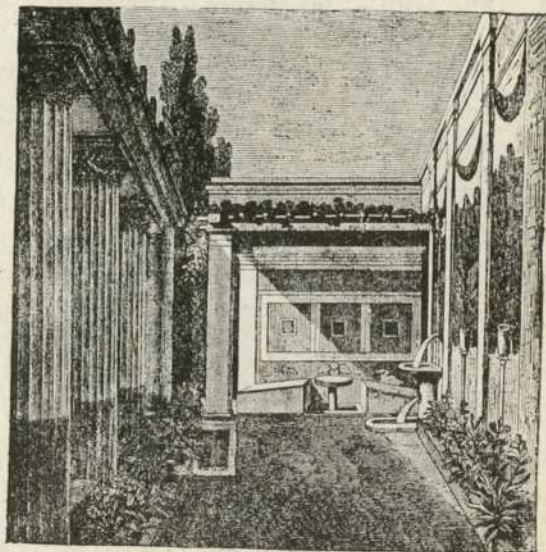
menti. I greci che vengono a Roma ravvisano, sotto gli antichi iddii del Lazio, i loro iddii. Così gl'iddii di Roma prendono sembianze ed affetti umani, diventano rappresentativi come quelli della Grecia; hanno storie e leggende.

Il Giove tonante della colonna Traiana.

In questo tempo s'introducono in Roma i culti orientali; Roma si riempie di nuove superstizioni, di stregoni e d'indo-

Atrio romano.

vini: in questo tempo Roma, coi nuovi costumi, col bisogno del lusso, con nuove superstizioni e nuovi culti, colle smisurate ricchezze e lo smisurato numero di schiavi si riempie di grammatici, di retori e di filosofi. È tutto un gran rinnova-

mento di vita che si compie; la civiltà romana assume nuova forma e nuovo indirizzo. Roma disposa all'antica civiltà una civiltà nuova, alla vecchia disciplina militare la coscienza culta; essa si arricchisce, s'ingentilisce, si abbellisce, si ellenizza.

A Roma si parla ora e si scrive in due lingue, nella latina e nella greca. La lingua latina si è organizzata, si è arricchita, si è resa capace di esprimere tutte le sfumature del pensiero. Siamo in una nuova società romana, in un nuovo ambiente di cultura e si rende quindi necessaria una nuova educazione con nuovi ordinamenti educativi.

Cortile della casa di Sallustio.

È in tutto ciò decadenza? Ma che sarebbe stata Roma e la sua virtù incivilitrice senza questa nuova civiltà? Non è forse questa nuova civiltà che più ha influito sui destini dell'umanità? Non è forse questa civiltà, che per l'estensione della dominazione romana ha reso colto il mondo?

Non è qui decadenza, è trasformazione e progresso.

È necessario pei nostri intenti, dare almeno un'idea di questa nuova civiltà: non s'intendono l'educazione e gli ordinamenti educativi di un popolo senza intendere la sua civiltà e la sua cultura.

A Roma non troviamo e non possiamo trovare lo sviluppo spontaneo e organico della cultura greca; ma anche Roma

ebbe capolavori poetici, ebbe storia ed eloquenza, ebbe filosofia, scienze ed arti.

Quale grande epopea, invero, non è il *De rerum natura* di Lucrezio (95-51 av. C.)? Nessuna letteratura ha un poema simile. Che monta, se il poema è imbastito su scienza greca? Questo poema e per l'ispirazione e per l'entusiasmo e per la forma è uno dei grandi monumenti d'arte dello spirito umano. Il popolo che crea il *De rerum natura* non è un popolo di soli imitatori, è un popolo che ha in sè un potente genio poetico. Lucrezio, anche di fronte ai greci, è originale.

Virgilio.

Originale, checchè ne dicano gli eruditi, nella sua ispirazione e ne' suoi intenti è l'*Eneide* di Virgilio.

Virgilio canta Roma, Roma che egli adora, celebrandola dalle sue origini sino alla sua massima potenza e grandezza, raggiunta sotto Augusto. L'anima del poema è l'anima stessa della nazione. E quanta dolcezza nuova e mai sentita in questo poema!

Lucrezio e Virgilio sono monumenti imperituri della potente fantasia epica di Roma.

Nella lirica, Catullo (77-47 av. C.) colle sue elegie riesce impareggiabile per naturalezza, schiettezza, potenza e tenerezza di passione.

Con Orazio la lirica s'ispira alla patria, ai costumi, alla religione, e Orazio riesce sempre grande per senso pratico, per finezza di giudizio e per la calma profonda dell'animo: egli è giustamente considerato come il più gran lirico di Roma.

Nella storia, Sallustio (87-36 av. C.) e Cesare (100-44 av. C.), Livio (59 av. C. - 17 dopo C.) e Tacito (54-117 dopo C.) ci han lasciato monumenti di grandezza letteraria sempre ammirati.

Orazio.

Sallustio nella *Guerra contro Giugurta* è scrittore ornato, forte, conciso, e, in molte cose, rivaleggia con Tucidide. I *Commentari* di Cesare non hanno eguali in nessuna letteratura. Livio ammaestra la sua generazione colla storia di Roma facendone rivivere la grandezza. Egli è pittore, oratore, poeta, cittadino. Nessuna parola poi basta a indicare la grandezza storica di Tacito, di questo scrutatore acutissimo del cuore umano, di questo filosofo che indaga, medita e giudica e che tutto dice con un'arte sincera da rendere, ciò che dice, visibile, tangibile.

Giulio Cesare.

Nell'eloquenza basta il nome di Cicerone, a glorificare l'arte latina della parola.

Nè mancò a Roma una filosofia; non vi mancò il culto della scienza e delle arti.

La filosofia è certamente a Roma, quale vi poteva essere dopo la filosofia greca. Cicerone ve la fa conoscere quasi tutta, e rende capace la lingua latina di esprimerla. È vero, Cicerone come filosofo è un eclettico, ma un eclettico che ripensa e medita la filosofia greca da romano. Nel campo dell'etica

egli si eleva quasi ad una speculazione propria, proponendosi di trovare nella coscienza immediata gli elementi fondamentali della vita morale. Ciò gli è riconosciuto anche da storici tedeschi della filosofia.

Impronta romana dà allo stoicismo, Seneca. Lo stoicismo per il suo alto concetto della dignità umana, per il suo naturalismo panteistico, per le sue dottrine morali che inalzavano la coscienza e il carattere, trovava a Roma ambiente favorevole. All'universalismo di Roma non doveva riescire sgradita l'universale unione degli uomini predicata dagli stoici; al rigido costume romano, il sovrapporre la ragione alle passioni; all'educazione militare eroica, il precetto di sottrarsi colla morte a ciò che lede la dignità dell'uomo. Ma a Roma, Seneca raddolcisce la filosofia stoica, e le dà un indirizzo pratico quale non aveva avuto dai greci; egli fa della filosofia la consigliera e il conforto dell'uomo.

Come Cicerone, Seneca è sovratutto moralista; ma più di Cicerone è acuto conoscitore del cuore umano: i suoi scritti son pieni di pensiero e di profondi convincimenti.

Ma a quale altezza non si eleva la filosofia stoica con Marco Aurelio!

Di lui diremo parlando dei pedagogisti romani.

Anche la scienza fu coltivata a Roma; fu coltivata come vi poteva essere coltivata dopo la Grecia. Buffon ammirò la *Storia Naturale* di Plinio il Vecchio, questa grande enciclopedia di tutto il sapere antico.

E nella poesia, nella storia, nell'eloquenza, nella filosofia e nella scienza, vediamo sempre a Roma progredire il sentimento dell'umanità, l'ideale dell'umanità.

I misticismi moralizzatori delle religioni che vennero dopo, hanno fatto dimenticare quanto nella vita morale l'umanità deve alla Grecia e a Roma.

Grandemente umano è il poema di Lucrezio. Egli vuol togliere dal cuore umano il timore, perchè ogni affanno si risolve

in timore, perchè col timore lo spirito è in servitù, perchè lo spirito umano, affrancato dal timore, è libero e trova tutto sè, tutto il suo volere, e può essere sapiente, virtuoso e artefice consciente della propria felicità. Un sentimento di rinnovazione dell'umanità è nell'*Eneide* di Virgilio: Virgilio spera che Augusto addolcisca la ferocia dei tempi. Nella *Farsalia* di Lucano son terribili le parole con cui sono condannate le conquiste di Alessandro. Orazio geme sui mali che le guerre civili hanno fatto a Roma, sospira la fine delle discordie, augura a Roma la pace e che le sue armi abbiano a servire solo contro i barbari. In alcuni versi di Publilio Siro, poeta di mimi, ai tempi di Cesare e di Augusto, si trovano queste sentenze: « *L'uomo si comporta con te, come tu ti comporti con lui. — Meglio ricevere un'ingiuria, che farla.— Perdona spesso agli altri, mai a te stesso. — Cattivo è colui che agisce per il suo solo interesse. — Si deve vivere ogni giorno, come se quel giorno fosse l'ultimo della vita. — Sii in pace cogli uomini e sempre in guerra coi vizii. — La più bella emulazione è quella che ci porta ad essere più umani. — Esser clemente, è sempre vincere. — Col beneficar gli uomini ci avviciniamo agl'iddii* ».

E son cose queste che dicevano i mimi alla plebaglia.

Nelle tragedie attribuite a Seneca troviamo sentimenti che ricordano l'umanismo del secolo XVIII.

Giovenale mostra la vanità della gloria dei conquistatori e dice che è la pietà che ci distingue dagli animali.

Per Ovidio non v'è per l'uomo piacere maggiore che di aiutare il suo simile.

Tibullo maledice la guerra; egli afferma che nasce sempre per amore di ricchezze.

Ma più ancora questo umanismo di menti solitarie si allarga procedendo nella storia dell'impero.

In fondo, si distinguono a Roma due forme umanistiche, e tutte due importanti: l'una che potremmo dire civismo uma-

nistico e che ha per ispiratrice Roma signoreggiante, l'altra che move dalla considerazione dell'uomo e del genere umano, e che possiamo chiamare umanismo filosofico. Sempre però tutta una vita nuova di sentimenti e d'ideali umani pervade la letteratura del Lazio.

E la filosofia romana ci mostra anch'essa un progresso verso i sentimenti e gl'ideali della umanità.

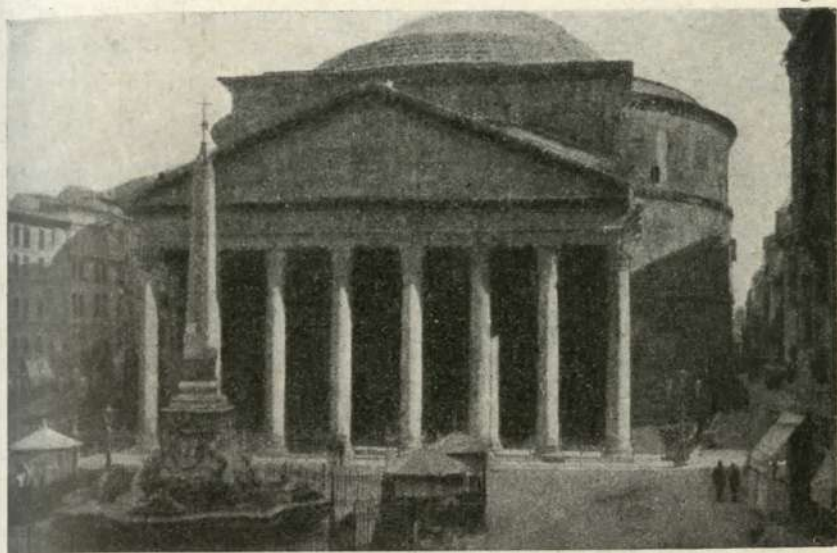
L'uomo, secondo Cicerone, non vive in società per calcolo di utili o di vantaggi, ma nasce sociale, è per sua natura sociale. La natura ci dispone ad amare gli uomini, ed è primo dovere dell'uomo amar l'uomo. La giustizia ci rende gli uomini più cari di noi stessi; per essa ogni uomo non sembra nato per sè, ma per l'umanità. È vero che Cicerone mette la patria al di sopra della umanità e che il suo pragmatismo etico è materiato di romanismo; ma è pur vero che nella sua filosofia considera come dovere l'amore, non solo verso gli stranieri e gli schiavi, ma verso tutti gli uomini.

Seneca fa un passo innanzi, e, a ragione, egli fu onorato dai filosofi del secolo XVIII. Profondo è in lui il sentimento di fratellanza fra gli uomini; Seneca proclama gli schiavi eguali ai cittadini; mostra ch'è necessario vivere per gli altri per poter vivere veramente per sè, e si eleva al concetto più alto dell'umanità ch'ebbe la filosofia antica. In quest'etica piena di umanità di Seneca si affaccia fin la grande idea della perfettibilità umana. E questo umanismo stoico rifulge di luce ancor più viva e serena in Marco Aurelio.

E così come i romani si creano una propria letteratura, un proprio pensiero filosofico, si creano proprie arti e, in special modo, una loro architettura.

Certo anche nel campo delle arti essi trovavano dinanzi a sè i modelli greci, ma in tali modelli, se non sempre colla stessa originalità, trasfusero la propria anima, il proprio genio.

L'architettura civile è romana, architettura solida e grandiosa. Augusto diceva di aver trovato Roma di mattoni e di

lasciarla di marmo; egli l'arricchì di templi numerosi. Regnando Augusto, Agrippa fa costruire il Pantheon.

Il Pantheon.

Con questa seconda civiltà di Roma sorgono le colonne votive, gli archi di trionfo, le terme, gli anfiteatri.

Erano a Roma più di ottocento terme, e ancora riempiono l'anima di meraviglia le rovine delle terme di Caracalla. Ma più ancora delle terme erano grandiosi gli anfiteatri, come ci mostrano le rovine del Colosseo, cominciato da Vespasiano e terminato da Tito, anfiteatro che poteva contenere centomila spettatori.

Il Colosseo.

Grandiosità di genio rivelano gli acquedotti, gli archi di trionfo di Tito e di Settimio Severo e i tanti monumenti che ancora stupiscono colle loro rovine.

L'acquedotto di Claudio.

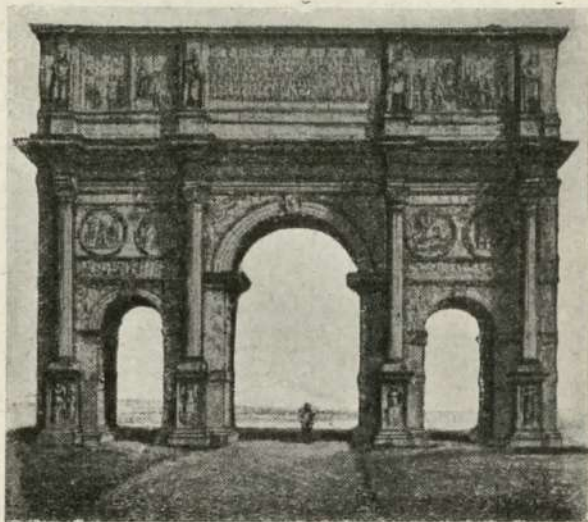
E questi grandi monumenti non sorgono solo a Roma, ma si moltiplicano nell'impero. Ovunque è arrivata la civiltà romana, si trovano monumenti romani: nulla acquistò per sè Roma, di cui non facesse parte ai popoli che ne formavano l'immenso impero.

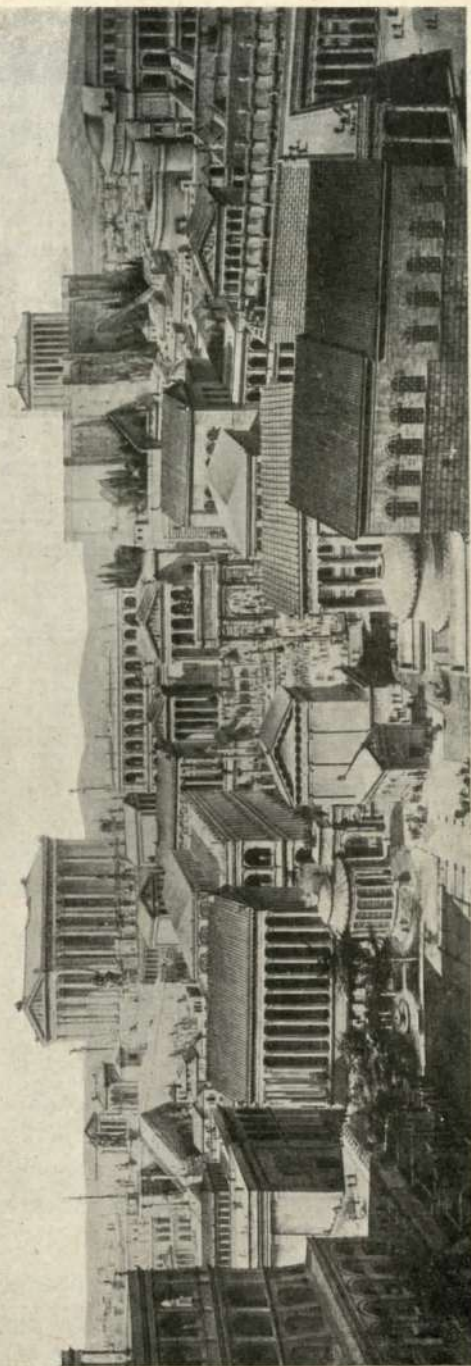
L'arco di trionfo di Tito.

Nella scultura dobbiamo ai romani la conservazione dei capolavori dell'arte greca: tutti i musei d'Europa son pieni di statue romane; genio proprio mostrarono i romani nei bassorilievi.

Anche nella pittura, se non ebbero originalità, ebbero gusto; talchè se l'ellenismo destò il genio di Roma, questo genio assurse in alcune arti a vera grandezza, e sempre valse ad incivilire il mondo.

Colla rinnovellata vita spirituale di Roma, colla rinnovellata cultura, si rinnovellano l'educazione e i costumi educativi della famiglia e sorgono numerosissime le scuole.

Vi apparisce, come in Grecia, il pedagogo. Il pedagogo ebbe tal nome ai tempi d'Augusto; prima si chiamava *custos, rector* o *dominus,* cioè, appartenente alla casa. Il pedagogo accompagna il ragazzo alla scuola, al passeggio, al teatro. Questo ufficio, durante l'impero, cadde in grandi scredito, perchè vi erano chiamati i peggiori schiavi o quelli che non potevano più essere adibiti ad altri uffici. In questo tempo, e col diffondersi della civiltà greca, vi apparisce il maestro di grammatica, di retorica e di filosofia, e vi si costituisce tutto l'insegnamento. Lo stesso spirito della ginnastica romana, rude e militare, vi fu in qualche modo modificato dall'influenza greca.

L'arco di trionfo di Settimio Severo

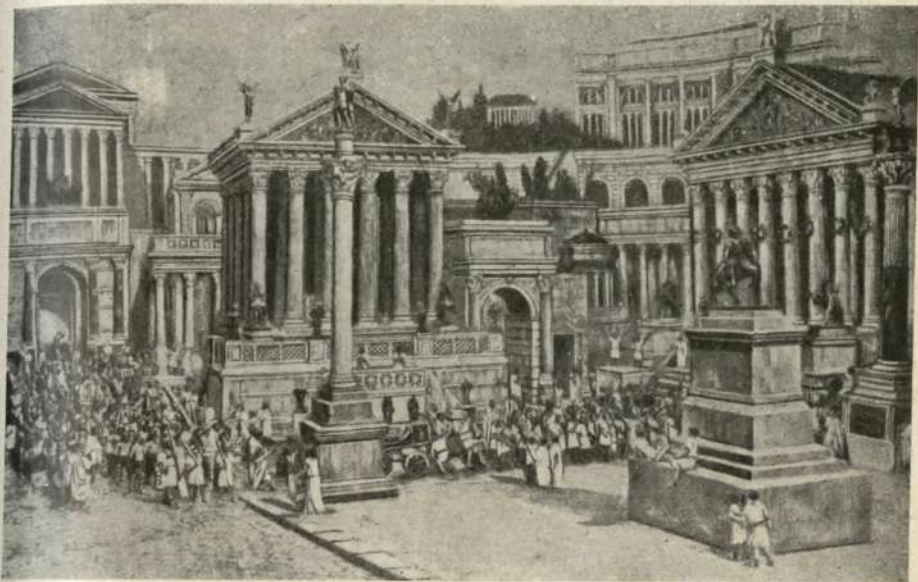
Ma anche questa invasione di scuole e di maestri non entrò dapprincipio come parte essenziale nell'organismo dello Stato. Chi voleva s'istruiva e s'istruiva a suo talento: la cultura spirituale greca era una libera occupazione, un libero gusto del romano. Solo sotto l'impero, i progressi di questa cultura di provenienza greca, acclimatata a Roma e improntata del genio proprio di Roma, acquista tanta diffusione e

Roma nel terzo secolo. — Restaurazione (G. Gatteschi).

tanta importanza da rendere possibile il sorgere di alti istituti di cultura, come istituti di Stato, come veri istituti superiori d'insegnamento di carattere politico.

Ma della politica scolastica sarà detto in seguito.

Guardiamo ora le scuole di Roma ellenizzata.

Le scuole, come sappiamo da Giovenale, cominciavano a sette anni ed erano istituti retti da privati.

Venivano prima le scuole del *grammatista* o *litterator*,

Palatino. — Tempio di Castore, di G. Cesare, di Vesta, arco di Ottaviano Augusto, di Q. Fabio M.

che insegnava gli elementi delle lettere, l'interpretazione delle parole, la sintassi e simili cose.

Era questo l'insegnamento elementare. S. Agostino chiama il *litterator* il primo maestro. Tali scuole erano diffusissime a Roma e non mancavano nelle provincie; formavano esse la cultura dell'universalità de' cittadini.

Si passava da queste scuole alla scuola retta dal grammatico, il quale istruiva i ragazzi nello studio delle due lingue, greca e latina; spiegava i poeti, esercitava nella declamazione

e impartiva anche molte altre cognizioni. Il grammatico allargò, in seguito, il campo de' suoi insegnamenti fino ad abbracciare lo studio della letteratura e di altre materie necessarie perchè gli alunni potessero intendere gli autori, che si facevano leggere; e l'insegnamento grammaticale diventò quasi un insegnamento enciclopedico.

Venivano, per ultimo, le scuole dei retori, ove si davano norme per l'arte del dire, e, cioè, per una bella pronuncia, per abbellire il discorso e per ben condurlo. Tali scuole non davano solo la teoria dell'arte del dire, ma ne mostravano gli esempi negli scrittori con la lettura dei più insigni poeti, storici e oratori latini e greci, e avevano anche esercitazioni per formare praticamente l'oratore. Nulla che avesse relazione coll'eloquenza era trascurato nell'insegnamento dei retori; il tono della voce, il movimento delle braccia, l'atteggiamento delle mani e via dicendo. La retorica era un'arte lunga e complessa.

Il Foro romano alla fine dell'Impero.

Le scuole dei retori erano il coronamento della cultura della classe più elevata della gioventù romana; alcuni di essa, volendo ancor proseguire negli studi, passavano alle scuole dei filosofi, ove si studiava logica e dialettica.

Delle sette arti liberali dei greci, trovarono gran favore a Roma la grammatica e la retorica. Poco favore vi incontrarono le matematiche e la musica. Di astronomia, i romani si occuparono solo in relazione ai bisogni pratici.

D'ordinario le scuole del *litterator*, del grammatico e del retore, se essi erano poveri, si trovavano allogate sotto tettoie o pergole, che riparavano dall'indiscrezione del pubblico con tende; oppure erano tenute in soffitta. Il gridìo delle scuole, cogl'insegnamenti a coro, rendeva a Marziale intollerabile il soggiorno di Roma.

Quanto a suppellettile, nelle scuole più povere non vi erano che banchi per gli alunni e una sedia o cattedra per il maestro; ma in alcune scuole meglio tenute erano sfere e cubi per rendere intuitive le nozioni di geometria: solo in poche scuole si trovavano carte geografiche. In alcune scuole, ai tempi di Marco Aurelio, gli scolari seguivano su le carte i movimenti degli eserciti romani.

Cattedra romana.

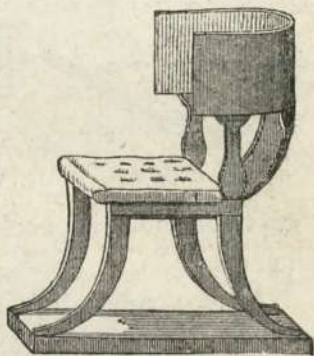
Le scuole si aprivano di buon'ora.

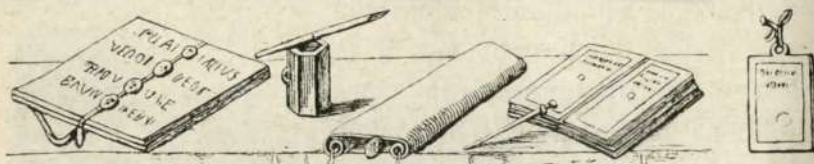
Gli insegnanti, salvo alcune eccezioni, erano mal pagati dalle famiglie e malissimo pagati i maestri delle scuole elementari, sebbene le famiglie richiedessero molto anche da essi e per dottrina e per lavoro.

Severa era la disciplina delle scuole e frequenti le battiture: la sferza era lo scettro dei maestri. Orazio ricorda Orbilio, gran sferzatore di scolari. Non pare che nelle scuole fossero in uso i premii.

Poche sono le notizie che abbiamo intorno ai metodi.

Nelle scuole dei litteratori, per alcuni insegnamenti, vi era vocìo a coro dei ragazzi. Per l'aritmetica l'abbaco de' romani differiva poco da quello de' greci.

L'insegnamento della grammatica, come si può argomentare anche dalle dottrine dei pedagogisti di Roma, che i difetti del tempo miravano a correggere, era troppo minuto, troppo sparpagliato, troppo enciclopedico.

Circa i metodi usati dai retori, sappiamo da Quintiliano che tali metodi si riducevano troppo spesso ad espedienti, a cose appariscenti e coreografiche. La composizione oratoria in tali scuole aveva spesso per tema cose inverosimili o fantasiose.

In una parola, l'arte scolastica, quanto a metodi, non la vediamo gran che progredita nelle scuole di Roma; prevalgono nella didattica scolastica l'artificialità, la superficialità, la parvenza.

Oggetti di cancelleria.

Altra usanza diffusa sotto l'impero fu quella delle pubbliche letture, ove accorrevano non solo i giovani studiosi, ma anche uomini dotti.

Le pubbliche letture avevano acquistato in Roma grandissima importanza; Plutarco ci ha lasciato un opuscolo intorno al modo di ascoltare. Queste letture erano istituite anche per sentire il giudizio de' competenti prima di dar pubblicità alle opere.

Come in Grecia, anche a Roma non vi era una speciale letteratura per le scuole, e si portavano nelle scuola i libri scritti per gli adulti.

Virgilio, ancora vivo, vide l'*Eneide* nelle scuole; anche Orazio, lui vivente, fu studiato nelle scuole. Era dottrina di Quintiliano che si cominciassero gli studi coi poeti moderni, coi poeti contemporanei.

In questo periodo dell'ellenismo, come sappiamo da notizie dateci di donne colte da Cicerone, da Sallustio, da Tacito e da Plinio, si elevò anche l'istruzione femminile, specialmente nei due primi secoli dell'impero. Giovenale, anzi, nella sesta

satira, parlando della corruzione femminile, ne incolpa in parte l'affettazione del sapere e dell'erudizione da parte delle signore romane.

Non vi erano a Roma vere istituzioni integrative dell'opera scolastica. Sorsero, per opera di privati, dopo la guerra Mitridatica, le biblioteche, e si racconta che Silla abbia fatto trasportare da Atene a Roma la biblioteca di Apellione, filosofo peripatetico, e quella di Perseo, re di Macedonia, vinto e fatto prigioniero dai Romani. La prima biblioteca pubblica fu ideata da Giulio Cesare e compiuta da Asinio Pollione. Due pubbliche biblioteche istituì Augusto; sotto l'impero l'amore pei libri si diffuse grandemente. Ogni famiglia cospicua spendeva grandi somme per acquisto di libri.

Uno scaffale di libri nell'antichità.

Ma il più gran fatto di questa seconda civiltà latina è la creazione di una politica scolastica.

La scuola era diventata a Roma uno strumento di civiltà e di consolidamento del suo potere; ma con la repubblica e fino ai tempi di Augusto e di Tiberio, le scuole furono libere. Gradatamente dal secondo secolo in poi si venne formando una politica scolastica e anche una scuola di Stato. Politica scolastica che è uno dei fatti più importanti della storia: Sparta e Atene ebbero una politica educativa, non una vera politica scolastica.

Per rispetto alle scuole l'attività dello Stato a Roma si esplicò in modi diversi, principalissimi questi: vigilando le scuole private, sorvegliando e dirigendo le scuole sorte nelle città e nei municipi, fondando vere scuole di Stato.

Vespasiano.

Con Vespasiano sorge il primo insegnamento di Stato. Con Adriano e Antonino Pio lo Stato si occupa delle scuole municipali. Antonino Pio fa iscrivere fra le spese obbligatorie dei comuni quelle necessarie per il mantenimento delle cattedre; ma i comuni hanno il diritto di aprire i concorsi, di conferire le cattedre, di nominare e rimuovere gl'insegnanti, rispettando le immunità magistrali e pagando prontamente gli stipendi. Marco Aurelio istituì molte cattedre

Adriano.

Antonino Pio.

di filosofia ad Atene; Alessandro Severo fa costruire speciali edifizi per l'insegnamento superiore e istituisce le borse per gli alunni poveri. Sotto Giuliano l'Apostata lo Stato s'ingerì

anche nella nomina dei maestri municipali e Giuliano proibì ai cristiani d'insegnare.

Nelle scuole direttamente istituite dallo Stato, che erano istituti d'insegnamento superiore, lo Stato determinava le cattedre e pagava gli stipendi, ma il Senato del luogo, o Consiglio municipale, nominava gl'insegnanti. In generale, per gli istituti superiori, lo Stato dava lo stipendio, costituiva un ruolo unico per tutti i professori dell'impero e curava la disciplina scolastica, ma l'insegnante rimaneva libero nel suo insegnamento per tutto ciò che si riferiva all'esercizio professionale.

Alessandro Severo.

Accanto alle scuole di Stato e alle scuole municipali erano le scuole libere. Molti maestri le preferivano.

Giuliano volle che le scuole pubbliche libere fossero approvate dai municipi; Teodosio II, che fondò l'Università di Costantinopoli, le proibì.

Coll'impero vediamo messe tutte le quistioni politiche che, per rispetto alle scuole medie e superiori, hanno signoreggiata di poi la storia. Carattere di questa politica scolastica è di rappresentare un tipo di cultura per soli privilegiati; Roma, anche sotto l'impero, non sentì l'importanza politica, per l'universalità della cittadinanza, delle scuole; non sentì l'impor-

tanza della cultura scolastica per le moltitudini. È in un'altra epoca e per effetto di nuovi fattori storico-sociali che lo Stato allarga la sua funzione di cultura ed è chiamato a porre la politica scolastica su nuove basi. Anche il diritto finanziario scolastico di Roma non esce dal tipo sociale di privilegio. Le borse di Alessandro Severo, questa carità fatta ai migliori per usufruire de' vantaggi che hanno anche i peggiori se privilegiati, rappresentano un motivo etico che denota la necessità nell'avvenire di porre su nuove basi il diritto finanziario scolastico.

Giuliano l'apostata.

Ma Roma ha anche un'altissima importanza per le sue dottrine pedagogiche, come ora vedremo.

## CAPITOLO XII.

# Le dottrine pedagogiche greco-romane.

Quando e come sorse a Roma il pensiero pedagogico. — Le due epoche di civiltà e di educazione a Roma. — Marco Porcio Catone e la sua difesa, nel campo educativo e pedagogico, del romanismo contro l'ellenismo. — Sue opere. — *Gli ammaestramenti a suo figlio.* — Significato dell'opposizione di Catone all'ellenismo. — Lucrezio Caro e la Pedagogia. — Cicerone come pedagogista. — Marco Terenzio Varrone e la Pedagogia. — Che cosa potessero essere le dottrine pedagogiche di Cicerone e di Varrone non arrivate a noi. — Orazio e la Pedagogia. — Come un vero pensiero pedagogico si delinei solo in Roma con Seneca. — Pessimismo di Seneca, ma sua fede nell'educazione. — Abbozzo in Seneca di una psicologia scolastica. — Le idee di Seneca intorno alla vita interna della scuola. — Quintiliano, primo insegnante pagato dallo Stato. — Che era l'eloquenza a Roma. — *L'Istituzione oratoria* di Quintiliano. — Quintiliano e l'insegnamento di Stato. — Parti che possono essere distinte nell'*Istituzione oratoria* di Quintiliano. — Suo ottimismo pedagogico e sue dottrine intorno alla psicologia pedagogica e alla vita interna della scuola. — L'educazione pubblica e l'istruzione domestica per Quintiliano. — Vicende dell'*Istituzione oratoria* di Quintiliano. — Plinio il Giovane e suoi pensieri pedagogici. — Plutarco e la sua opera di scrittore e di pedagogista. — Il trattatello su *L'educazione dei figlioli.* — Marco Aurelio e la dottrina dell'autoeducazione. — Grandezza morale e pedagogica di Marco Aurelio. — Alcuni pensieri di Marco Aurelio. — La pedagogia patologica a Roma. — La Grecia e Roma nelle dottrine pedagogiche. — Ammaestramenti che vengono al pedagogista e agl'insegnanti da questa epoca. — L'ambiente romano-ellenico in cui sorge e si diffonde il cristianesimo.

A Roma il pensiero pedagogico sorge quando vi si diffonde la cultura ellenica. È la prima volta nella storia che vediamo un popolo assimilarsi tutta la cultura elaborata da altro popolo. Per l'innanzi avremmo potuto notare influenze secondarie e accidentali: tali le influenze tra persi, medi e assiri; tra egiziani e israeliti; tra egiziani e greci e via dicendo; ma mai tutta la cultura di un popolo, tutta la sua mentalità, era venuta in contatto con quella di altro popolo e da questo assimilata con bramosia ed entusiasmo, vedendo in essa un nuovo valore e un nuovo pregio della vita. È vero che greci e latini erano popoli originariamente della stessa

razza; che avevano originariamente patrimonio comune di cultura, di tradizioni, di lingua; essi però si erano svolti indipendenti l'uno dall'altro, esplicando ciascuno proprie attitudini, proprio genio, proprio ideale, pur raggiungendo entrambi una grandezza sociale e morale, una grandezza unica nel mondo e formando entrambi, coi prodotti della loro vita spirituale, la prima e vera umanità.

Abbiamo a Roma, come dicemmo, due epoche di civiltà e di vita educativa; l'una originaria, che va fino al terzo secolo avanti Cristo, l'altra che comincia dal terzo secolo avanti Cristo e si svolge colla repubblica e coll'impero.

M. P. Catone.

È troppo chiaro che l'assimilazione della civiltà e della cultura greca, fatta dai romani dopo il terzo secolo, deve togliere in molte cose ai romani l'originalità, e perciò anche il pensiero pedagogico romano non può essere sempre, ne' suoi principii, originale, ma deve svolgersi su basi poste dal pensiero ellenico.

Il primo pedagogista di questo tempo è Marco Porcio Catone Censorino (234-149 av. C.), nato a Tusculi, agricoltore fino a 16 anni, quindi soldato e poi, a Roma, edile, pretore, console, censore.

Catone, il terribile nemico di Cartagine, fu anche il gran difensore del romanismo contro l'ellenismo.

Egli viveva e pensava da antico romano; detestava il costume greco, lo spirito greco, il sapere greco, l'educazione greca cui contrapponeva l'austero costume antico di Roma, il genio nazionale, la semplicità della vita romana e le sue tradizioni.

Catone educò ed istruì personalmente suo figlio, per tenerlo lontano dal contagio greco.

Molte cose egli scrisse. Nella sua opera *Origines*, cerca le origini di Roma e delle città italiche e narra quindi le guerre. Scrisse un trattato di agricoltura, arte che reputava più necessaria di tutte ai romani. Fu anche oratore potente e ai tempi di Cicerone si conservavano ancora circa 150 orazioni sue. Ma sempre odiò il connubio della civiltà greca con la civiltà romana, sempre fu nemico implacabile dei filosofi e dei retori greci. Tuttavia pochi frammenti, che sono arrivati a noi, della sua opera *Præcepta ad Filium*, ove raccolse tutto quello che reputava necessario a sapersi dal suo figliuolo intorno all'igiene, all'agricoltura, alla vita civile e militare, mostrano l'angustia della sua mente. Non aveva Catone una profonda conoscenza della cultura ellenica; egli conosceva la Grecia attraverso Carneade e il filosofo stoico Diogene di Babilonia, venuti a Roma ambasciatori. Negli ultimi anni di sua vita Catone si mise anche lui a studiare il greco.

Marco Porcio Catone Censorino è il capostipite dei piagnucoloni in cose educative; è il primo che formula il pregiudizio del patriottismo borioso nell'educazione. Gli accadde quello che è sempre accaduto poi: non fu ascoltato. L'umanità s'integra e si completa, e un popolo ha diritto di accomodare a sè la civiltà, ma non di respingerla. La cultura continuò il suo corso, e la Grecia, vinta, domò il suo vincitore anche nel campo educativo. Il pensiero pedagogico di Catone non ha importanza che come fenomeno dei tempi; e tutte le sue idealità pedagogiche, nonostante la sua alta personalità e il suo fervido amor patrio, appaiono dinanzi alla storia meschine. La civiltà, il sapere, la scienza non possono esser giudicati con criteri patriottici.

Il connubio della civiltà e della cultura greca con la civiltà e la cultura romana era una necessità storica, ed esso si effettuò nel campo letterario e filosofico, con riferimenti a dottrine pedagogiche, per opera di molti.

Lucrezio Caro, nel poema innanzi ricordato, ha anche ac-

cenni importanti risguardanti l'infanzia e l'educazione; ma Lucrezio non incontrò favore a Roma: troppo alte e troppo scientifiche erano le sue dottrine.

Più fortunato fu Marco Tullio Cicerone. Cicerone pregia e ama Roma, la vita romana, le sue tradizioni; ma il suo patriottismo è patriottismo largo, patriottismo assorbente della civiltà e della cultura ellenica: questa è la caratteristica precipua della sua mente. Egli (106-45 av. C.) nel campo filosofico, assimilandosi in modo eclettico la filosofia greca, doveva di necessità accennare alle dottrine pedagogiche; e qua e là, infatti, vi accenna. Però una dottrina pedagogica sua, sia pure organata con gusti eclettici, manca. Pare che nel *De republica* avesse trattato in modo particolare dell'educazione; pare anche che nel dialogo *delle leggi* se ne fosse occupato; ma nulla è arrivato a noi del suo pensiero su questo argomento. Ci è quindi impossibile profilare il pensiero pedagogico di Cicerone, senza attribuire a lui cose dette da altri e da lui ripetute. Cicerone, anzi, ossequente allo spirito romano, non comprese la vera importanza della ginnastica greca e gli parvero migliori gli esercizi ginnici di Roma.

Cicerone.

Amico di Cicerone fu Marco Terenzio Varrone (116-27 a. C.). Anche lui è romano nei sentimenti, anzi è cultore appassionato delle leggende, delle tradizioni, delle antichità e della lingua di Roma; ma anche lui ama la cultura greca. Dicono che Varrone scrivesse ottanta opere e fra queste una intorno alle arti liberali: grammatica, dialettica, rettorica, musica, aritmetica, geometria, astronomia; cui aggiungeva la medicina e l'architettura. Dicono che scrivesse un'opera speciale intorno all'educazione, nella quale vagheggiava un'educazione non molle, non effeminata, ma seria e severa. Ma anche di quest'opera nulla ci è arrivato. Fu certamente Varrone uomo di

sterminata erudizione. Quintiliano lo proclama valentissimo nella lingua latina e nella conoscenza delle antichità, nelle cose greche e patrie. Ma, con tutto ciò, per il poco che è arrivato a noi di lui, essendo andata interamente perduta, come dicemmo, la sua opera su l'educazione, non ci è possibile di rilevare le sue dottrine pedagogiche.

Probabilmente ciò che Cicerone e Varrone scrissero intorno ad argomenti pedagogici, doveva ridursi a notizie, a indicazioni, a precetti e a suggerimenti. Grandi dottrine organiche della pedagogia come le greche non potevano sorgere a Roma; le dottrine greche fanno parte del movimento spontaneo della speculazione filosofica e trovano nello spirito educativo originario della vita ellenica il loro fondamento.

Pur ricordando Orazio (65 av. C. - 8 d. C.) che, nelle Satire, nelle Odi e nell'Arte poetica, aveva accennato a massime e a precetti di carattere pedagogico, è solo con Seneca e col suo stoicismo che abbiamo a Roma vere dottrine pedagogiche. Le *Lettere a Lucilio* di Seneca hanno molta importanza per la storia della pedagogia.

Deplora Seneca (2 av. C. - 65 d. C.) la corruttela e l'apatia invadente la gioventù romana per tutto ciò che è grande, dignitoso, utile alla cittadinanza; e tale corruttela de' tempi lo porta a pensar male della natura originaria dell'uomo, lo porta al pessimismo. Egli ritiene che l'uomo nasca con terribili inclinazioni al male; ma questo pessimismo, anzichè sconfortarlo, regge per contrario il suo ideale e i suoi sforzi nel campo dell'educazione. L'educazione è per lui l'opera buona dell'uomo che vince la pravità della natura; pravità più facile a vincersi nella prima età che nelle altre; giacchè, egli dice, come da una coppa esce prima il liquido più puro e resta indietro il tor-

Seneca.

bido, così, anche nella vita umana, la prima parte è la migliore.

Vuole Seneca che l'educatore studi le disposizioni naturali dell'alunno; che nell'educazione sia coerenza e armonia di mezzi a fini; che si reggano e incoraggino le forze dell'educando, e se ne crei in lui la fiducia; che non si umilii mai e si tratti sempre con dolcezza; che si lasci piuttosto impunita la colpa, anzichè eccedere nella pena. Seneca è primo a protestare contro le battiture come mezzo educativo. Or questi son pensieri informati alla vita pratica dell'educazione, che non si trovano nelle dottrine pedagogiche greche.

Il suo concetto della scuola è pur esso importante.

Richiede che il maestro abbia coscienza del suo alto ufficio; che maestro e scolaro abbiano un solo proposito; che il lavoro e il riposo scolastico si alternino; che l'emulazione fra gli alunni sia contenuta in limiti morali e non mai possa degenerare in ambizione e in invidia; che l'istruzione si commisuri alle forze dell'alunno e sia sempre rivolta a rifare l'interno dell'animo. Alla polimatia, alle molte, cioè, e varie materie d'insegnamento dell'enciclopedia scolastica greca, alla molteplicità di discipline di quel piano didattico, egli contrappone lo studio di poche cose, fatto seriamente, e l'esigenza che ogni cosa sia studiata per la vita e per la virtù, e non per la scuola. Vuole si studi una cosa per volta; che si passi nell'insegnamento dalla parte al tutto; che si segua la via degli esempi anzichè quella dei precetti; che sempre, insegnando, si abbia presente lo scopo morale della scuola, la formazione della coscienza dell'uomo e del futuro cittadino.

Seneca ci dice che si compiaceva di apprendere qualche cosa, per poterla comunicare ad altri; ha l'ufficio magistrale in grandissima considerazione, ed è sua la frase, che *insegnando s'impara.*

È impossibile non vedere in Seneca, per rispetto alle dottrine pedagogiche greche, un progresso in tutto ciò che si ri-

ferisce, in modo speciale, alla vita interna della scuola. È vero che le sue dottrine non hanno ancora uno sviluppo organico; ma è vero altresì che argomenti relativi al governo della scuola e ai metodi d'insegnamento vi si accennano. Senza elevare la scuola a vera dottrina pedagogica, Seneca è il fondatore di quel precettismo didattico che, continuato per buona pezza anche nelle età posteriori, ha reso possibile la formazione di una larga esperienza scolastica ed una dottrina della scuola.

Ma il disegno ancora vago e poco determinato di una dottrina pedagogica e scolastica in Seneca diventa più concreto e più completo per opera di Quintiliano.

Nato in Spagna da famiglia in cui era ereditario l'esercizio dell'eloquenza, portato piccino a Roma, egli si dedicò giovanissimo al Foro e all'insegnamento, e fu salutato dai contemporanei come gloria della cattedra e della toga.

Quintiliano ebbe i favori dell'imperatore Vespasiano e ne educò i nipoti; fu il primo a percepire uno stipendio, quale pubblico insegnante, e questo intervento dello Stato nel dirigere il pubblico insegnamento, l'abbiamo già notato innanzi, mostra quale importanza venisse acquistando a Roma, e coll'impero, la cultura e quale considerazione vi avesse l'eloquenza. L'eloquenza era a Roma ciò che la musica in Grecia: l'arte complessa che riçompendiava la più alta educazione spirituale per rispetto al più alto fine cui potesse aspirare l'ingegno del cittadino; e l'eloquenza era in decadenza, nelle scuole de' retori, ai tempi di Quintiliano.

Nella *Istituzione oratoria* di Quintiliano possiamo distinguere tre parti: una generale dottrina dell'educazione; una generale dottrina dell'insegnamento; una dottrina particolareggiata, teorica e pratica, per formare l'oratore. È quest'ultima la più completa; ma anche le due prime hanno una grande importanza, non solo per l'ascendente che esercitano in tempi posteriori, ma altresì per il progresso delle dottrine pedagogiche e scolastiche di Roma.

Nel campo educativo Quintiliano critica acerbamente l'educazione de' suoi tempi. Egli ha però dell'originaria natura dell'uomo un'idea diversa da quella di Seneca. Quintiliano è ottimista. Per rispetto all'intelletto egli dice che tutti gli uomini hanno facilità per imparare e attitudine al pensare; che come è innata nell'uccello la capacità del volare, nel cavallo quella del correre e nelle bestie feroci la ferocia, è innata nell'uomo la facoltà del pensare e l'attività della mente.

Vuole che l'educazione cominci di buon'ora. Per la prima età inculca che s'abbia cura nella scelta delle nutrici e delle aje. Devono essere intelligenti ed assennate, e guardarsi dal viziare fin dall'infanzia la pronunzia dei bambini.

Ripete Platone circa il modo di occupare i fanciulli coi giochi, ma crede che i fanciulli possano essere piegati agli studi prima di sei o sette anni, avvicinandosi su questo argomento ad idee espresse da Crisippo. Se in questa età non si impara molto, ciò che vi s'impara è prezioso, e vi si può imparare senza che i fanciulli siano disgustati o oppressi.

Tutto il suo pensiero educativo è greco, ma Roma è sempre dinanzi al suo spirito; e le dottrine sue, benchè gli vengano da fonte straniera, si compenetrano alla vita romana ed ai suoi bisogni, e prendono aria meno di speculazioni e più di esigenze reali e vive della società de' suoi tempi.

Il connubio pedagogico tra l'ellenismo e la romanità è più completo in Quintiliano, di quello che non sia in Cicerone e anche in Seneca.

Primo professore pagato dallo Stato, Quintiliano è primo, in forma esplicita, a significare tutti i vantaggi dell'educazione pubblica sulla privata. Nulla, o poco, si può aggiungere a quanto egli scrisse su questo argomento.

A coloro che combattevano la scuola pubblica, perchè forniva solo un'educazione intellettuale e non un'educazione morale, egli risponde che l'educazione morale è trascurata e guasta anche nelle famiglie, e che non mancherebbe nelle scuole, se vi

fossero bravi maestri. A coloro che patrocinavano l'insegnamento privato e domestico, perchè più adatto al profitto dell'alunno, egli mostra il gran vantaggio che viene agli scolari nella vita intellettuale e morale dal trovarsi in molti ad apprendere. Non vuole però che le scuole pubbliche siano troppo affollate.

Pregiudizi intorno ai maestri, ancor vivi oggi, troviamo da lui combattuti. Il maestro deve avere cuore paterno, serietà che non isgomenti, cordialità senza rilassatezza, animo vigile e senz'ira, criterio che sappia riprovare le azioni e le cose e non gl'individui. Non basta che il maestro sappia: egli deve conoscere perfettamente l'arte dell'insegnare. Questa idea, di cui oggi si comincia a sentire l'importanza in tutti gli Stati e per tutte le scuole, è un'idea che nessuno espose nell'antichità con più sicurezza e persuasione di Quintiliano.

Troviamo altresì in lui un primo studio dell'indole degli alunni e un primo abbozzo di dottrine intorno al governo della scuola.

Vuole che nel governo della scuola il maestro faccia centro di esso il sentimento d'onore e d'approvazione degli alunni; proibisce in modo assoluto i castighi corporali e delinea l'ideale del buon scolaro. Nel campo didattico pone in cima ad ogni insegnamento la formazione morale. Egli non istà del tutto per la successione delle materie, nè intorno al piano didattico ha le idee ristrettive di Seneca, ma vede più proficua una relativa simultaneità e un'ampia cultura.

Quintiliano vuole che l'istruzione cominci col greco. Pare a lui che il latino si possa apprendere con le conversazioni e coll'uso. Solo allorquando si sia abbastanza appreso il greco, il latino e il greco debbono procedere insieme. Nei gradi scolastici umili son necessari maestri bravi: è più difficile nei gradi scolastici alti far riapprendere il mal appreso, che l'apprendere. L'istruzione linguistica deve aver per iscopo di far parlare, scrivere e leggere bene. La lettura, secondo Quintiliano, deve servire a formar il gusto e il sentimento.

Coll'insegnamento linguistico e colla lettura, Quintiliano non vuole che si dimentichi la musica; la musica giova all'oratore non soltanto per la modulazione della voce, ma anche per la buona armonia del discorso. All'oratore, con altri studi, giova altresì la geometria per acuire l'intelligenza e formare il senso logico; e molte altre cose, di carattere meno generale in ordine agli studi dell'oratore, suggerisce Quintiliano. Egli caldeggia la varietà degl'insegnamenti scolastici: la varietà degl'insegnamenti giova alla mente; la monotonia dello stesso lavoro fiacca e distrae.

Importanti sono i precetti che dà Quintiliano intorno all'insegnamento grammaticale, alla composizione e allo stile. L'*Istituzione oratoria* è un vero trattato risguardante l'educazione e gli studi. L'oratore che egli voleva formare doveva essere prima di tutto un uomo onesto, e perciò l'idea pedagogica e didattica si trovano insieme nell'opera di Quintiliano e si svolgono insieme. Egli quindi, pur mirando a formare l'oratore, pure scrivendo in un ambiente tanto diverso dal nostro, ci lascia consigli e precetti di molta importanza. Evidentemente, sia per la natura delle questioni, sia pel modo come sono trattate, sia pel carattere pratico dato alle cose pedagogiche, con Seneca e Quintiliano la pedagogia a Roma si apre orizzonti di cui mancava nelle migliori speculazioni greche.

L'*Istituzione oratoria* di Quintiliano ebbe grande importanza ai suoi tempi e nel primo Medio Evo; andò poi smarrita e fu trovata da Poggio Bracciolini al tempo del Concilio di Costanza (1414) ove aveva accompagnato Giovanni XXIII. Quintiliano fu l'ispiratore di molti pedagogisti dell'umanesimo e del rinascimento.

Dicono che Quintiliano avesse a suoi discepoli Tacito e Plinio.

Nei *dieci libri* di lettere di Plinio il Giovane non mancano sentenze di carattere pedagogico. Disapprova Plinio il soverchio rigore nell'educazione dei figliuoli; vuole che si scel-

gano buoni maestri e che mai dal maestro si abbia ad ascoltare cosa che all'alunno non torni di profitto; che si traduca dal greco al latino e dal latino al greco; che si approfondisca lo studio di una sola disciplina, anzichè disperdere le forze nella considerazione di troppe cose; che molto si esercitino i giovani nelle cose loro insegnate; che in tutti gl'insegnamenti si abbia di mira la virtù. Raccomanda l'istituzione di biblioteche. Son sue queste parole: « Gli studi sono la mia consolazione e il mio conforto. Non vi ha contentezza che essi non mi accrescano, non afflizione che essi non mi scemino ». I pensieri pedagogici di Plinio il Giovane non sono nuovi; anch'essi però attestano l'interessamento romano per la cultura e per l'educazione scolastica.

La tradizione pedagogica è continuata a Roma da un greco, da Plutarco (50-120 d. C.).

Plutarco acquistò a Roma, per l'umanità dei suoi modi e per la sua dottrina, grande rinomanza. Dedicò tutto se stesso all'educazione dei suoi figli e di alcuni giovani romani, pur non tenendo aperta una vera e propria scuola.

Scrisse a Roma in greco, come molti altri greci. Parecchie sono le opere sue. Nelle *Vite degli uomini illustri* egli avvicina le due civiltà, la Greca e la Romana, nei personaggi più insigni dell'una e dell'altra. L'altra sua opera, *Moralia*, ha principalmente per fine di rinnovare la dottrina socratica, affermando che la virtù si può insegnare. Ma più intima attinenza con le dottrine pedagogiche hanno i suoi scritti: *Come il giovane debba leggere i poeti*, ove tratta della lettura dei poeti come preparazione agli studi filosofici; e l'altro: *Intorno all'udire* (s'intende lezioni o letture), in cui dà consigli ad un giovane che aveva assunto la toga virile e che si avviava agli studi filosofici, per profittare delle pubbliche letture.

Risguarda direttamente la Pedagogia il suo scritto intorno all'educazione dei figlioli. Benchè alcuni ne mettano in dubbio l'autenticità, esso è certamente scritto secondo le idee di Plu-

tarco. Egli vede nell'educazione tre fattori: la natura, le abitudini e l'istruzione, e ritiene che solo col concorso armonico di questi tre fattori l'educazione può raggiungere i suoi effetti. Anche una natura ben disposta, se lasciata priva di buona istruzione, si magagna e si guasta, laddove disposizioni basse o mediocri possono essere migliorate da buona istruzione. Plutarco vede nelle buone abitudini un potente mezzo educativo; e le abitudini, egli dice, si formano fin dalla prima età mediante gli esempi. Consiglia alle madri l'allattamento dei figlioli, e nel caso che ciò non possano fare, consiglia di scegliere nutrice, per nascita e per educazione, greca. Anche Plutarco insiste sulla scelta di buoni maestri e raccomanda ai genitori d'interessarsi ai progressi scolastici dei figlioli. In conformità di tutta la migliore tradizione pedagogica romana, raccomanda Plutarco l'arte della parola, l'oratoria, ma vuole che il giovane si approfondisca altresì nella filosofia. Agli studi devono essere uniti esercizi fisici, esercizi che valgano a dare robustezza al corpo, portamento decoroso alla persona e grazia ai suoi movimenti. Gli esercizi ginnici non devono essere eccessivi: il loro eccesso nuoce alla vita intellettuale.

Molti precetti ci lascia Plutarco per l'educazione morale: devonsi abituare i figlioli alla padronanza di sè, alla socievolezza, alla morigeratezza nel fare e nel dire, alla sincerità. La menzogna, egli dice, è indegna di uomo libero. Nell'età pubere vuole vigilati gl'istinti sessuali. Il governo della gioventù non deve essere nè severo, nè rilassato. Raccomanda ai babbi di accasare presto i giovani scapestratelli e che alcune cose dei giovani si mostri di non vedere o d'ignorare. L'opera di Plutarco, benchè di piccola mole, ha un'organizzazione logica di dottrine, ma poca o nessuna novità.

Novità, e per i sentimenti e per il modo come molte idee sono espresse, e per modificazioni apportate alle dottrine stoiche della Grecia e di Roma, troviamo nei *Pensieri* o *Ricordi* di Marco Aurelio.

Marco Aurelio (121-180 d. C.), più che un'opera pedagogica nel senso stretto di questa parola, nei *Ricordi* ci lascia un'opera di autoeducazione, una guida, cioè, per migliorare noi stessi. Quest'opera, divisa in dodici libri, di un imperatore, di un imperatore filosofo, scritta quando l'impero declinava, non ci fa solo conoscere l'uomo e il filosofo, ma i tempi e le aspirazioni di essi, e le profonde trasformazioni morali che si erano compiute in grembo alla civiltà greco-romana. Lo stoicismo nei *Ricordi,* più ancora che in Seneca, ha perduto la sua asprezza, la sua rigidità, e si è fatto più mite e più umano. Anche pochi dei suoi pensieri bastano a ritrarre quest'opera.

Marco Aurelio
su la piazza dell'odierno Campidoglio.

« Quella relazione che « hanno tra loro le membra « del corpo nell'animale in« dividuo, hanno tra loro gli « esseri intelligenti nel corpo « collettivo della società: tutti son fatti per cooperare insieme « ad uno scopo comune. E per meglio ricordartene avrai cura « di ripetere spesso a te medesimo: io sono un membro del « sistema degli esseri intelligenti. Ma se tu dici solamente: io « sono una parte, tu non ami ancora di cuore gli uomini; il « beneficarli non è ancora per te cosa che per sè medesima « ti diletti e ti contenti; tu il fai tuttavia per pretto dovere, « non perchè tu senta di beneficare ad un tempo te stesso. — « Come tu medesimo sei parte del corpo sociale, così anche « ciascuna delle tue azioni è parte integrante della vita di

« quello. Adunque se una qualsivoglia di esse non ha per
« iscopo, o immediato o mediato, il bene della società, essa
« turba la vita comune, rompendone l'unità, ed è sediziosa,
« come è sedizioso chi parteggia in una città e guasta, per
« quanto è in sè, la comune concordia. — Gli uomini son nati
« gli uni per gli altri; ammaestrali dunque o sopportali. —
« Se l'intelligenza ci è comune a tutti, anche la ragione, per
« cui siamo ragionevoli, ci è comune. Se cotesto è, anche la
« ragione imperativa di ciò che si deve fare o non fare, ci è
« comune. Adunque anche la legge è comune; adunque siam
« concittadini; adunque partecipiamo tutti ad una specie di
« reggimento civile; adunque il mondo è come una città. —
« È proprio dell'uomo l'amare anche colui che ci offende. Il
« che ti verrà fatto se tu penserai che egli è pur tuo con-
« giunto. — Bisogna essere come la vite che, dato il suo frutto
« altro non domanda. — L'immortalità stessa del nostro nome
« è una vanità. — Bisogna abbandonare la vita come l'uliva
« matura che cade, benedicendo la terra che la porta e rin-
« graziando l'albero da cui fu generata. — Quando vorrai ral-
« legrare te stesso rappresentati al pensiero le migliori qualità
« degli uomini coi quali tu vivi: per esempio l'operosità effi-
« cace di questo, la verecondia di quello, la liberalità di quel-
« l'altro, e così via via. Perciocchè non è cosa che tanto ral-
« legri quanto le somiglianze delle virtù espresse nei costumi
« delle persone con le quali viviamo, e, quanto più esser possa,
« accumulate e frequenti. Vuolsi dunque averle pronte alla
« memoria. — Nessun migliore omaggio alla divinità che una
« vita piena di lavoro ».

L'amore degli uomini è il carattere della filosofia e della pedagogia di Marco Aurelio. « Conoscerai tu, finalmente, o anima mia, la felicità di amare gli uomini? ». È in questo bisogno tutta l'anima di Marco Aurelio. Nessun pensatore dell'antichità ebbe mai sentimento così vivo dell'unità del genere umano e della fratellanza degli uomini; Marco Aurelio pone

la perfezione umana nel vivere non per sè ma per gli altri; egli ama la vita per il bene che si può fare nella vita; per lui l'uomo nasce per fare il bene.

Che manca a questa filosofia per essere una religione? Il cristianesimo sostanzialmente è tutto nel paganesimo. Il paganesimo cerca il saggio, cerca l'amore universale degli uomini, ma gli mancano gli elementi fantasiosi e simbolici che valgano ad universaleggiare quest'amore nelle moltitudini; gli mancano gli elementi capaci di parlare e di convincere non i pochi, ma i molti. Quando questi elementi appariranno nel mondo, il saggio cederà il posto al santo, e la piccola e angusta umanità della Grecia e di Roma preparerà l'umanità nuova, l'umanità di tutti i popoli.

Claudio Galeno.

Claudio Galeno (131-200 d. C.) fu a Roma medico degli imperatori Marco Aurelio e Commodo. Dopo Ippocrate è il più grande cultore delle scienze biologiche dell'antichità. La scienza medica non ebbe sotto l'impero cultore più illustre. Lo spirito positivo della ricerca scientifica greca informa e governa le molteplici opere sue; ma anche in lui nulla troviamo che risguardi l'educazione degl'individui in istato patologico. Il tema è d'altra epoca e di altri interessi pedagogici.

La storia delle dottrine educative comincia con Socrate, in Grecia, quale dottrina per la formazione morale del cittadino e si chiude a Roma con Marco Aurelio come dottrina per cui l'uomo può moralmente riformare se stesso. È sempre il pensiero morale e sociale che informa ed agita la pedagogia;

però, e in Grecia e a Roma, le manca ancora uno svolgimento largo. Tuttavia, quando si ponga a raffronto lo svolgimento delle dottrine educative e scolastiche della Grecia con quelle di Roma, è difficile non vedervi effettuato un continuo progresso; non vedere che a Roma la pedagogia prende carattere nazionale e applicativo, e vi assume quella forma di sentenza e di precetto, così consentanea al genio della giurisprudenza romana e che ha pure avuto tanta durata negli studi pedagogici. Ma a Roma nè nel fatto educativo, nè nelle dottrine pedagogiche si ebbe mai quel concetto armonico della ginnastica e della musica proprio dei greci. La ginnastica con gli alti fini ideali educativi della Grecia non fu mai compresa a Roma; Roma non pregiò che la ginnastica militare anche sotto l'influenza delle idee elleniche. Anche la musica propriamente detta non godette il favore educativo de' romani. Degli studi liberali della Grecia, l'astronomia e la geometria, vi si rimpicciolirono. Prevale a Roma nell'ordine educativo il sentimento della pratica utilità; l'oratoria stessa vi ha fini di utilità e di praticità; onde Roma, anche assimilando la cultura greca, vi rispecchiò il suo genio. Tuttavia questo connubio dell'ellenismo e del romanismo ebbe importanza grandissima per la storia del mondo. Alessandro aveva già diffusa in Oriente la cultura greca; Roma, così come aveva diffuso il diritto e la giustizia nell'immenso impero, vi fece conoscere e apprezzare la civiltà greca e il sapere.

Molti intanto sono gli ammaestramenti che vengono al pedagogista e agl'insegnanti da quest'epoca. Rileviamone alcuni secondo l'ufficio di questa storia.

Nessun pedagogista, greco o romano, avrebbe pensato di spogliare la pedagogia della sua universalità di cultura sociologica, antropologica e scolastica, per ridurla a poche questioni di psicologia o di didattica. Tutte le dottrine pedagogiche di questa epoca presentano lo studio pedagogico come argomento nel tempo stesso sociologico, antropologico e scola-

stico, e nel fatto scolastico rilevano, coi vari gradi delle scuole, la necessità di considerare le scuole per rispetto al governo, agl'insegnamenti e alla formazione morale degli alunni. Se la storia di una scienza deve giovare a indicare il formarsi di essa, nulla ci si mostra più contrario alle esclusive tendenze d'oggi di voler ridurre lo studio della pedagogia a soli argomenti di carattere scolastico o a soli argomenti di carattere sociologico e antropologico, quanto tutta questa pedagogia classica. Noi possiamo intendere come oggi si pongano quistioni, vuoi di carattere sociologico, vuoi di carattere antropologico, vuoi relative alla vita delle scuole, che greci e romani non potevano porre, ma non possiamo punto spiegarci il proposito di alcuni di immiserire questa scienza in alcuni argomenti, solo perchè ne ignorano tutti gli altri.

Agl'insegnanti le dottrine pedagogiche greche e romane valgono a mostrare quale importanza la scienza classica dava all'opera loro, e come è stata la vita di scuola in Roma che ha dato forma positiva al concetto soverchiamente idealistico delle discipline educative greche. È la vita della scuola che, nelle dottrine greco-romane, trasforma il concetto pedagogico e lo rende applicativo.

Da alcuni è stato ritenuto come artificiale l'insegnamento delle scuole di Roma. È stato detto: a che porre la parola, a che considerare l'eloquenza come finalità suprema dell'istruzione, quando la libertà era morta e l'eloquenza non poteva avere più efficacia sociale?

Ebbene, l'osservazione non è del tutto fondata: a Roma la grammatica e l'eloquenza ricompendiavano tutta la cultura necessaria per il cittadino e per la vita dello Stato. L'artificialismo verrà in seguito, ma a Roma non vi era.

Importante è poi per tutte le scuole medie il capitale di cultura che ci viene dalle scuole di Roma e dalle dottrine pedagogiche romane.

La scuola greca non aveva che la lingua greca; Roma

colla lingua del Lazio doveva apprendere l'idioma dei greci. Si può dire che il problema filologico della cultura scolastica è messo da Roma. Certo il problema filologico quale fu messo dai romani di portare gli alunni a parlare le due lingue, quando le due lingue erano viventi, non può essere lo stesso per noi, ma molte cose della didattica greco-romana meritano ancora di esser meditate nelle nostre scuole.

In questo ambiente di cultura e di civiltà greco-romana nasce e si svolge il cristianesimo. Quali le cause che immediatamente lo favorirono? Quale la sua azione pedagogica?

---

## CAPITOLO XIII.

# Il Cristianesimo, suo organamento educativo e sue dottrine pedagogiche fino al principio del Medioevo.

Necessità di studiare quest'epoca della storia della pedagogia. — Ambiente sociale in cui si diffuse il Cristianesimo: politeismo e monoteismo. — La metafisica greca e il monoteismo. — La bancarotta della metafisica e lo scetticismo. — Significato dello scetticismo greco e dell'impotenza della ragione. — Le filosofie fantasiose della scuola d'Alessandria per rispetto al Cristianesimo. — Il moralismo greco-romano e il Cristianesimo. — L'impero nell'epoca della diffusione del Cristianesimo. — Il Cristianesimo, la Palestina e l'impero. — Il Cristianesimo non poteva sorgere a Roma. — La riforma morale cristiana. — Impotenza della cultura pagana a combattere il Cristianesimo. — La figura di Gesù, la sua predicazione e la sua missione. — Il Cristianesimo, Paolo e la Chiesa. — La Chiesa come istituto di autoeducazione e di educazione. — Attività principali della Chiesa primitiva in ordine a questa educazione ed autoeducazione. — Il culto in ordine all'educazione individuale e sociale. — I sacramenti e l'educazione individuale e sociale. — Il Catecumenato e la Catechesi della Scuola di Alessandria. — Le Scuole pagane e i cristiani. — Anacoretismo e monachismo e loro significato pedagogico nella Chiesa primitiva. — I dogmi in ordine all'educazione della Chiesa. — L'organizzazione gerarchica della Chiesa e l'educazione. — L'apologia cristiana e il suo significato pedagogico. — Filosofia cristiana e dottrine pedagogiche cristiane. — Carattere delle dottrine pedagogiche di Clemente d'Alessandria. — Carattere delle dottrine pedagogiche di S. Basilio e S. Gregorio da Nazianzo. — Carattere delle dottrine pedagogiche di S. Giovanni Crisostomo. — Tertulliano e la cultura pagana. — S. Girolamo e carattere delle sue dottrine pedagogiche. — Filosofia e pedagogia di Sant'Agostino. — Carattere generale della pedagogia di S. Agostino. — La didattica di S. Agostino. — Il Cristianesimo dopo il trionfo nell'impero. — Riflessioni storico-pedagogiche sul Cristianesimo. — Il Medioevo, la sua cultura, le scuole, la filosofia e le dottrine pedagogiche.

Lo studio dell'educazione e della pedagogia cristiana ha per noi grandissima importanza. Qui, meglio che altrove, il pedagogista può vedere come una religione rifaccia la vita sociale e, in corrispondenza a sè, crei un ordinamento educativo. Tutto ciò può essere argomentato, ma non è visione chiara e diretta nelle civiltà orientali e anche in molta parte della civiltà greco-romana. Si aggiunga che col cristianesimo non solo noi assistiamo ad una nuova e vera orientazione della coscienza

morale delle moltitudini; ma che, essendosi esso diffuso, in nome di una fede sovrannaturale, in mezzo ad una civiltà progredita e di fronte ed in contrasto con una cultura tutta fondata sulla ragione, ci è dato di assistere ad una grande lotta tra forme e principii razionali e fede sovrannaturale, e di vedere il trionfo della fede sulla ragione. D'altra parte lo storico della Pedagogia, che prescindesse dal cristianesimo, non potrebbe spiegarsi la formazione dell'umanità nuova anche per rispetto all'educazione, non potrebbe intendere punto la vita medioevale e la moderna.

Procediamo ordinati.

Quale l'ambiente in cui sorse il cristianesimo? Che cosa fu esso in origine? Come si organò a Chiesa? Quali costumi fondò come culto religioso? Quali nella famiglia e nella società? Quali furono le sue manifestazioni di cultura, le sue istituzioni educative e le sue dottrine pedagogiche?

Tema amplissimo. Tuttavia, anche svolgendolo per sommi capi, siamo messi in grado d'intendere il cristianesimo, il suo spirito educativo, le sue istituzioni e le sue dottrine pedagogiche.

L'ambiente sociale in cui si diffuse il cristianesimo non può essere inteso senza riflessioni di carattere generale e filosofico.

Prima questa: è legge inerente alla mentalità religiosa, che nei popoli di razze elevate si passi dal politeismo al monoteismo. Gl'iddii della Grecia e di Roma dovevano tramontare; anzi erano già tramontati nella coscienza degli eletti, prima che il cristianesimo sorgesse. I belli iddii dell'Olimpo greco avevano trovato nei filosofi i loro necrofori: tutta la filosofia greca era stata funesta all'Olimpo. Senofane ne aveva svelata la loro vanità fantasiosa; Socrate, Platone, Aristotele, epicurei, stoici e scettici, tutti, negli aristocratici cenacoli del pensiero, avevano sorriso e riso degl'iddii greci. Anche a Roma, fin dal terzo secolo, Ennio aveva tradotto il libro di Evemero, che

mostra negl'iddii l'adorazione dell'anima dei morti. Roma nell'ellenismo si era riempita di superstizioni e di culti orientali; e la Roma ellenizzata, nelle sue classi più colte, filosofeggia, ma non crede. Gl'iddii sono ora fantasie poetiche; talchè, allorquando il cristianesimo si diffonde nel mondo greco-romano, trova, nell'aristocrazia delle menti, pallidi ricordi d'iddii, ma non credenze negl'iddii; trova che vi son costumi, tradizioni e feste religiose, ma non più, nella classe eletta e culta, una vera coscienza religiosa. Il pensiero alto ha disertato gl'iddii; agl'iddii non è più ossequiente che il costume, la tradizione, il cerimoniale e la plebaglia ignorante.

Però questo pensiero alto, che ha disertato gl'iddii, ha pensato spesso, e in Grecia e a Roma, in luogo dei molti iddii un dio unico. Il monoteismo aleggia nella filosofia greco-romana. Ma questa filosofia, pur tanto funesta agl'iddii, è metafisica, è, cioè, visione soggettiva, visione critica che vale ad indicare nuove regioni mentali, ma che nulla può assodare e determinare. Peggio: dopo Aristotele, dopo i cinici, gli stoici e gli epicurei, che avevano dato alla filosofia il solo ufficio di formare il saggio, lo scetticismo diventa l'erede di questa filosofia. Talete si era domandato: « Donde vengono le cose? » Il dubbio anarchico della sofistica era stato il risultato logico di questo problema, svolto, con fecondità prodigiosa di vedute, dal naturalismo della primitiva filosofia greca. « Lasciate da banda la natura » aveva detto Socrate; essa non si spiega dall'uomo; spiegate voi stessi. Ma che avevano approdato le ricerche morali? Alla separazione delle idee dai fenomeni, alla decadenza delle cognizioni scientifiche, al dualismo tra corpo ed anima, tra vita terrena e vita celeste, tra mondo delle idee e mondo dei fatti. Aristotele s'ingegna di sorpassare questo dualismo platonico, ma vi rimane impigliato. L'organamento che egli dà alla cultura greca è solido allorquando registra e generalizza de' fatti; ma è debole e vacillante nelle speculazioni ultime e sovrane. Che rimaneva di tutte queste speculazioni

dopo stoici ed epicurei? Rimaneva dimostrata l'impotenza dello spirito umano nello spiegare il problema della vita. La metafisica aveva ucciso la mitologia, ma non era stata capace di spiegare l'universo. Onde, se da una parte era necessità fatale per le menti passare dal politeismo al monoteismo e dall'altra le speculazioni filosofiche, per l'impotenza ingenita al metodo metafisico, dovevano por capo allo scetticismo, tutto ciò favoriva l'ambiente in cui si diffondeva il cristianesimo, tutto ciò ne agevolava la diffusione.

Ma vi è di più.

Dopo che lo scetticismo greco ebbe dichiarata l'impossibilità per la ragione di attingere la verità, la filosofia si volge a speculazioni fantasiose e teosofiche. Ad Alessandria sorgono nuove filosofie e tutte teosofiche. Filone (20 av. C. - 50 d. C.) cerca di armonizzare la rivelazione giudaica colla filosofia platonica. Siamo in pieno misticismo. Apollonio da Tiana, morto il 100 d. C., fonda il neo-pitagorismo, forma di sincretismo speculativo che unisce insieme le idee platoniche, aristoteliche e stoiche. Siamo in pieno esaurimento della speculazione razionale e indipendente e nei vortici di pensieri e d'indirizzi fantasiosi. Il neoplatonismo di Ammonio Sacca (175–250 d. C.) e di Plotino sono tutte filosofie teosofiche, tutte filosofie di carattere trascendentale. Ebbene, chi nol vede? Ormai filosofare è fantasticare, e fantasticare, quasi sempre, con colorito orientale. Il cristianesimo trova intanto in questo ambiente elementi che ne favoriscono la diffusione. Da una parte il concetto monoteistico, che s'era affermato ne' grandi pensatori, dall'altra la bancarotta della ragione collo scetticismo, e il rivolgersi ora delle menti a speculazioni teosofiche e fantasiose, tutto, in sostanza, gli preparava, nell'alta cultura, un ambiente favorevole.

Ma altro elemento importante a considerarsi nell'ambiente mentale greco-romano, in cui il cristianesimo si diffonde, è l'indirizzo delle idee morali. È vero che la società romana è società di odiosi privilegi, e che cittadini e schiavi son come

due specie d'uomini; che essa ha spettacoli di gladiatori e di circo; ma è vero altresì, come abbiamo visto parlando dei pedagogisti romani, che i pensatori di Roma si erano elevati ad un gran sentimento di umanità, di giustizia e di fratellanza. Quanto poca non è mai la distanza tra Seneca e S. Paolo! Tra i *Ricordi* di Marco Aurelio e gli Evangeli!

E questa filosofia umanitaria, sebbene in contrasto colle tradizioni e coi costumi, progredisce ai tempi della diffusione del cristianesimo.

Nè è tutto.

Come sappiamo dagli storici della filosofia, abbiamo in Grecia e in Roma, prima ancora che il cristianesimo si diffonda, tutta una propaganda etico-filosofica che si rivolge alle moltitudini, perchè esse rifacciano la loro vita morale.

La filosofia ora non è più scuola, è propaganda; i filosofi sono predicatori, in mezzo alle moltitudini, di nuova vita morale.

Nell'età imperiale questa propaganda raggiunge il maggior vigore. La corruzione sociale è messa a nudo da questi filosofi propagandisti: le scuole filosofiche perdono i caratteri che le separano fra loro e si accomunano nel bisogno di moralizzare. Questi propagandisti si propongono di ricondurre l'uomo a vivere secondo ragione, contrapponendo la ragione alla vita del senso e della carne, e di far rinascere un nuovo senso morale.

E con queste predicazioni filosofiche noi troviamo, nel mondo pagano, affermazioni di principii elevatissimi.

Basti ricordare Epitetto, nato il 50 d. Cristo.

Egli dice: — «Noi siamo discendenze di dio e ciascuno di noi può chiamarsi figlio di dio. — Tutti i cuori sono aperti dinanzi a lui; tutti i desiderii gli son noti. — Quando camminiamo, parliamo, mangiamo, dio è con noi; noi siamo i suoi altari, i suoi templi viventi, anzi la sua stessa carne. — Questa comunione con lui c'inalza ad occupare il primo posto nel

creato. — Egli ci ha creati, prima di tutto, per compiere il suo disegno dell'universo, e per far ciò aveva bisogno di esseri viventi, che, per di più, avessero la facoltà di pensare: ci ha creati, perchè potessimo sostenere, intendere e dichiarare la provvidenza con cui governa il mondo, e fossimo i suoi servi e i suoi testimoni: egli ci ha creati per la nostra felicità. — Egli ci ha dato la volontà libera; ci ha dato la forza di sopportare e di cercare quello che ci fa felici; ci ha dato lo spirito della mitezza, della fortezza, della magnanimità, acciocchè, quanto più grandi sono le difficoltà che abbiamo da superare e tante occasioni avessimo di ornare di virtù il nostro carattere. — Seguendo lui, nostro dovere è di sottometterci contenti alla sua signoria, di accettare quello che egli, per bontà sua, a noi elargisce, e di non darci pensiero di ciò che non ci concede. — Egli ha assegnato a tutti noi un posto nelle lotte della vita, e noi non lo dobbiamo abbandonare, finchè egli non ci chiami ».

Quale umanismo mistico, favorevole alla diffusione del cristianesimo, non riscontriamo in questo moralismo pagano?

Con l'impero, poi, le grandi istituzioni sociali e politiche di Roma quasi più non esistono: esso si regge in virtù d'un potere militare, e non di un potere etico che emani dalle coscienze. L'impero è l'universalità del mondo conosciuto; ma questa universalità è forma esteriore, non intima coesione di volontà. Riforme son tentate da Diocleziano e da Costantino, ma esse non valgono a rialzarlo e a dargli vigore. E tutto ciò favoriva la diffusione del cristianesimo; tutto ciò gli apriva le vie della coscienza nelle moltitudini; tutto ciò gli agevolava il trionfo.

D'altra parte anche le condizioni economiche dell'impero erano tali da favorirlo. La conquista secolare aveva centuplicati gli schiavi; il lavoro de' campi non era più dei cittadini, ma degli schiavi; la ricchezza era in mano di pochi, e una cittadinanza squallida e disagiata viveva ora non di lavoro

e di guadagno, ma di elargizioni; una cittadinanza pure, in gran parte, vessata da tributi e da imposte, che non sente patriottismo e si è disamorata della vita pubblica. Ora, a rifletterci, questo immenso disagio intellettuale, politico ed economico doveva toglier pregio alla vita, doveva far disprezzare la vita terrena, doveva rendere le coscienze desiderose di nuovi ideali, doveva aprirle a nuove speranze. Cause molteplici quindi, per vie diverse, concorrevano tutte a rendere possibile un nuovo ideale della vita, un nuovo assetto sociale e una nuova coscienza morale nelle moltitudini.

Ma un rinnovellamento morale, su fondamento universale e con carattere assoluto e imperativo, non poteva sorgere a Roma. La filosofia greco-romana non aveva virtù di dirigere il mondo. Conteneva essa nobili sentimenti e grandi idee, ma erano idee di pochi, idee e sentimenti in lotta con altre idee e altri sentimenti, spesso diversissimi e opposti. Tali idee richiedevano, poi, lungo studio per essere apprese, e anche apprese si risolvevano in questioni e generavano nuove questioni.

Era necessario che la nuova dottrina venisse di fuori. Roma era, nella vita esteriore, diritto e forza coattiva, e, nel suo interno e nella sua coscienza, natura e ragione; mentre al mondo occorreva non una riforma esteriore e giuridica, ma una riforma morale; non una idea filosofica, ma un'idea che trascendesse la ragione e potesse parlare ai molti. Questa la logica fatale della storia.

Il cristianesimo sorse infatti nella Palestina, sorse nel popolo che aveva spiritualizzato dio, che aveva messo in dio il principio governatore della condotta, e che, per secoli e secoli, aveva vissuto nella fede di dio. Sorse contrapponendosi al giudaismo e al gentilesimo, contrapponendosi a Javeh e a tutti gli altri iddii; sorse non come dottrina filosofica, ma come fede e propaganda di fede; esso contrappone al dio nazionale d'Israele, il dio padre di tutti gli uomini; contrappone

l'adorazione di questo dio unico, in spirito e verità, ai culti esteriori e formali. Il cristianesimo si manifesta come religione universalista, come religione di coscienze.

Ebbene, la fede in dio, padre di tutti gli uomini, predicata dal cristianesimo, implicava l'eguaglianza di tutti gli uomini dinanzi a dio: ciò allargava, non in una dottrina, ma nel fatto e nella credenza, l'idea di umanità, limitata allo Stato e al cittadino in Grecia e a Roma. L'eguaglianza di tutti gli uomini, come figli di dio, implicava la fratellanza e quindi la virtù della carità. Il concetto umanitario degli stoici diventa, quindi, vita di coscienza nel cristianesimo. La filosofia greco-romana si era essa già elevata agli stessi concetti, ma questi rimanevano frutto di speculazioni di pochi, non avevano virtù di diventare universali, di diventare imperativi per tutti, di essere patrimonio di coscienza delle moltitudini e costume.

Le scuole filosofiche del tempo che combattono il cristianesimo, nulla potevano valere contro di esso. Il cristianesimo era fede e comunione di fede; le scuole filosofiche erano officine di vecchie metafisicherie, di idee senza possibile verificazione, pur ritenendosi, ciascuna, sicura e inconcussa; il cristianesimo, facendo centro di sua propaganda la coscienza universale, non poteva quindi essere arrestato dalle speculazioni di menti sillogizzanti e solitarie.

Il Redentore.
(Mosaico del V secolo).

Poco sappiamo della vita di Gesù, ma quello che sappiamo ci mostra la sua personalità semplice, modesta, mistica, ma non ascetica, e tutta compresa della propria missione.

Egli ha una schietta e serena visione della vita, parla con intuitiva persuasione, egli sente che non è venuto soltanto a portar pace, ma guerra. Parrebbe che nulla aggiungesse al capitale delle idee morali della Palestina e del mondo greco-romano: anche il precetto « fa

agli altri quello che vorresti fosse fatto a te stesso » non è suo.

Eppure tutto egli rimuta nel campo morale; egli dà ai precetti morali un'imperatività assoluta, egli parla con assoluta autorità; egli diffonde le sue dottrine non colla ragione, ma colla fede. In un'epoca in cui furoreggia la guerra, egli grida: « beati i pacifici »; in un'epoca in cui ripullulano ingiustizie ed oppressioni, in cui lo schiavo geme, egli grida: « beati coloro che soffrono »; in un'epoca in cui domina l'egoismo e la durezza del cuore, egli grida: « beati i misericordiosi »; in un'epoca dove tutto è orgoglio e prepotenza, egli grida: « beati gli umili ». È vero che egli dice: « date a Cesare quello che è di Cesare », ma lo Stato di Cesare è minato da questa dottrina. Grecia e Roma non conobbero che la libertà nello Stato; il cittadino, persona nello Stato: il cristianesimo dà valore all'uomo e alla sua coscienza, in quanto è uomo e coscienza, e perchè è uomo e coscienza. È questa la sua grande riforma.

La dottrina cristiana, interpretata da San Paolo, fonda la Chiesa o l'unione de' credenti.

L'apostolo Paolo predica il cristianesimo all'areopago d'Atene. (Da un cartone di Raffaello).

Essa non vede nella vita e nella società il fine dell'uomo; ripone il fine dell'uomo fuori della vita e della società, e considera se stessa e la pratica della vita cristiana il regno di dio sulla terra, che prepara al regno di dio nei cieli.

Da principio la Chiesa non fu che società di nuovi credenti,

ma, appunto perchè società di nuovi credenti, essa è società di autoeducatori, e, in quanto società di autoeducatori, è società di educatori. Il principio di educarsi alla fede nuova e quello di educare alla fede nuova sono essenziali alla Chiesa. Essa è inconcepibile all'infuori di una nuova idea pedagogica normativa della vita individuale e sociale. Tutto implica tale idea. L'implica la propaganda delle credenze per allargare la sua confessione; il culto per sensibilmente alimentarla e darle vita continua; l'azione efficace, mediante il culto, per trasformare il vecchio costume e rendere permanente il nuovo; l'organizzazione armonica di sè e delle sue funzioni, come associazione; la definizione della propria dottrina o de' dogmi; la difesa di sè di fronte al mondo pagano; la costituzione di una propria filosofia, che la giustifichi e spieghi, e di proprie dottrine pedagogiche: è questo il campo principale delle sue molteplici attività, attività che son sempre, sotto aspetti diretti od indiretti, autoeducative ed educative. La Chiesa non sorge nè come scuola nè come accademia, sorge come grande istituto di fede e di autoeducazione e di educazione sociale per legare le anime alla nuova fede. Un ideale nuovo di vita sociale e individuale richiedeva un'autoeducazione e un'educazione nuova. Il culto che essa fonda non si assolve in inutili e misteriose cerimonie, ma serve ad alimentare e conservare la fede; le feste religiose, che dispone nell'anno, servono a rendere tutta la vita che si vive non solo internamente, ma anche esternamente, religiosa; essa stabilisce i sacramenti, che legano a sè tutta la vita dell'individuo e dànno ordinamento sacro alla sua società.

San Tommaso ci dà il significato dei sacramenti: il battesimo è il nascimento nella grazia; la cresima, l'adolescenza; l'eucaristia, il cibo spirituale.

In quanto però la vita spirituale va soggetta al peccato, si rendono necessarie la confessione e la penitenza; in quanto la vita naturale termina, si rende necessaria l'estrema unzione. Ma perchè l'individuo fa parte di una società reli-

giosa, si rende necessario il sacramento del matrimonio. Su la base del sacramento degli ordini sacri, per ultimo, poggia il governo della Chiesa.

Così tutta la vita dell'individuo, tutto il costume e l'organamento sociale son legati alla fede ed al culto; così è posto il fondamento del governo della Chiesa, e la Chiesa, fin dapprincipio, ci apparisce un grande istituto religioso con funzioni diverse e complesse, ma sempre strettamente legate all'idea educativa. L'uomo della fede è uomo nuovo; disprezza, come il saggio stoico e più del saggio stoico, i beni della terra, ma li disprezza non a nome della ragione, bensì di una fede; egli aspira come l'epicureo alla felicità, ma non in terra, e vi aspira non sostenuto da calcoli di ragione, ma da fede; egli può essere saggio e santo, senza cultura, senza scienza, solo credendo e conformandosi, credendo, alla nuova dottrina. È questo il fondamento dell'istituto della Chiesa e della sua autoeducazione e della sua educazione.

Uno dei simboli primitivi dell'eucaristia.

Primo de' sacramenti è il battesimo, e ad esso prepara, nella Chiesa primitiva, il catecumenato.

Il catecumenato, quindi, non è una istituzione pedagogica nel senso classico, ma nel senso cristiano.

In origine il catecumenato serviva agli adulti, che si convertivano al cristianesimo, per essere preparati alla nuova fede e aggregati alla società dei fedeli, e perciò nel catecumenato erano istruiti i candidati al battesimo sulla natura del cristianesimo, sulle sue dottrine e sugli obblighi che esso imponeva. I catecumeni, nelle assemblee cristiane, erano ammessi ai canti, alle letture, ad alcune preghiere, ma non alla celebra-

zione del mistero eucaristico. Allorchè la preparazione era sufficiente, essi domandavano il battesimo, e potevano ricevere il battesimo, rinunciando pubblicamente, dinanzi all'assemblea cristiana, a satana, alle sue pompe, al paganesimo ed ai suoi costumi. In seguito, insieme agli adulti, furono ammaestrati i ragazzi che avevano sette anni; ma e agli adulti e ai ragazzi non s'insegnava se non ciò che era necessario per accogliere la nuova fede e ricevere il battesimo. Sarebbe errore quindi considerare il catecumenato come una scuola: il catecumenato era l'organo di selezione e di preparazione alla nuova fede.

Uno de' modi primitivi di battezzare.

In seguito, la Chiesa, sia per allargare la propaganda della sua fede negli alti istituti di cultura del tempo, sia per preparare i nuovi leviti alle loro funzioni, diventò iniziatrice di vita accademica, e fece sorgere la cosidetta *Catechesi* della scuola di Alessandria, specie di alto istituto teologico e filosofico fondato da Panteno verso il 180. Quanto a scuole propriamente dette, i primi cristiani frequentavano le scuole dell'impero. Una vera attività scolastica, un vero diritto scolastico la Chiesa dispiega ed afferma solo nel medioevo. Attribuire alla Chiesa primitiva un sistema scolastico è da novellieri e non da storici. Anche i battezzati frequentavano le scuole dell'impero e Tertulliano trova giusto che i ragazzi cristiani vadano alle scuole dell'impero, ma non che i cristiani v'insegnino. La Chiesa primitiva poteva promuovere e diffondere una fede, ma non creare una cultura.

Se il catecumenato ci si presenta come istituzione pedagogica necessaria nella Chiesa primitiva, l'anacoretismo e il monachismo sono anch'essi manifestazioni logiche di autoedu-

cazione e di educazione del primitivo spirito cristiano. L'ascetismo cristiano, negando la terra per il cielo, disprezzando la vita del mondo per la felicità celeste, martoriando la carne e il senso per la fede sovrannaturale e il comando divino, doveva portare all'anacoretismo.

Gli anacoreti sono gli anarchici del cristianesimo, sono gli spiriti logici del tempo. A che vivere nel mondo e rimanere nella società, se la società e il mondo ci allontanano dalla perfezione cristiana?

S. Antonio l'anacoreta (251-356).

E alla logica cristiana, in forma meno rigida, ubbidisce il monachismo. S. Pacomio, morto nel 348, fonda il primo convento su l'isola Tabenna nel Nilo. Il monachismo ebbe grande diffusione e grande importanza nel medioevo e non s'intende lo spirito dell'educazione cristiana senza di esso.

Ma l'attività della Chiesa primitiva, sempre governata da intendimenti di autoeducazione e di educazione, oltrechè nelle cose risguardanti il culto, si rivela nella sua organizzazione, nella definizione de' suoi dommi, nella difesa che fa di sè contro il paganesimo, nella sua filosofia e nelle sue dottrine pedagogiche.

La Chiesa, per rispetto alla sua organizzazione, segue una legge inversa a quella che vediamo seguita dalle società politiche: essa comincia come società democratica, procede ad un'organizzazione aristocratica, per terminare, infine, nella monarchia assoluta ed infallibile del papa. E non poteva svolgersi altrimenti l'organizzazione della Chiesa; come quella che

si disinteressava di qualsiasi materialità terrena e mirava, sul fondamento di una coscienza libera e di una fede liberamente accettata, solo a formare il cristiano e l'educazione cristiana. La democrazia costituisce il fondamento della Chiesa primitiva, l'aristocrazia la vigila, il papato la rende immutabile come istituto compiuto e perfetto di autoeducazione e di educazione cristiana.

Altra attività, anch'essa di carattere pedagogico, dispiega la Chiesa primitiva colla determinazione dei dogmi. Il dogma era necessario per dare stabilità alla fede cristiana e all'educazione cristiana; era necessario perchè la dottrina cristiana non si risolvesse in filosofemi e in discussioni e la vita cristiana fosse in tutto uniforme. Il Concilio di Nicea fissa i dogmi fondamentali.

Un concilio. — (Da un'antica incisione).

Mercè la formula del *credo* del Concilio di Nicea, il credente era reso tranquillo nella sua coscienza per tutto ciò che risguardava la sua fede e la sua educazione cristiana.

Ma, nonostante le grandi cause storico-sociali che di lontano avevano preparato e reso necessario nel mondo pagano il cristianesimo, immensi ostacoli esso incontrava nei costumi, nelle tradizioni, nella vita di famiglia, nello Stato e nella cultura. Onde era naturale che sorgessero, contro i cristiani e contro le assemblee cristiane, voci e accuse diffamanti e calunniose. Si

diceva ch'essi erano atei ed empi; che adoravano un dio dalla testa d'asino; che quando si trovavano fra loro, e al sicuro, si abbandonavano ad orgie e anche a banchetti antropofagi; che erano fanatici, pazzi, ignoranti, cattivi cittadini e nemici dello Stato. Accuse siffatte colpivano tutta la vita de' cristiani. La plebe le accoglieva e le ripeteva; gli uomini colti le accreditavano; gli stessi magistrati dello Stato e fino gli imperatori se ne valevano per perseguitare i nuovi credenti. D'altra parte, se Roma aveva potuto accogliere nel Pantheon gl'iddii di tutti i popoli, non poteva fare altrettanto col dio dei cristiani. Esso era la negazione del Pantheon. Gli iddii, che Roma aveva accolto nel Pantheon, non impedivano di offrire agl'iddii di Roma sacrifizi pubblici e domestici, non contrastavano la fede del cittadino; laddove il cristianesimo necessariamente poneva in conflitto la coscienza del cristiano colla vita privata e pubblica di Roma. E quest'odio anticristiano assumeva anche forma letteraria per opera di retori e di filosofi. Era quindi necessario ai cristiani colti l'*apologia;* l'*apologia* della propria vita, della propria credenza, dei propri costumi.

E i cristiani ebbero apologisti, greci e latini; celebre, nella Chiesa greca, S. Giustino e, nella Chiesa latina, Tertulliano.

Ma l'apologia, in quanto dichiarava e difendeva la vita dei cristiani e, in quanto mostrava l'ideale del cristiano, era, nel tempo stesso, opera filosofica e opera pedagogica di autoeducazione e di educazione.

La Chiesa non poteva prescindere, per difendere sè e l'opera sua, dalla filosofia, come non poteva prescindere dallo stabilire speciali dottrine pedagogiche. Giacchè, in quanto il cristianesimo era affermazione di un monoteismo universale e negazione di qualsiasi altra religione anche monoteistica e di qualsiasi politeismo greco, romano, egiziano; in quanto contrapponeva alla ragione, la rivelazione; alle vecchie credenze, un nuovo credo con nuovi dogmi; all'idolatria, con culto di

sacrifizi cruenti, di pompe ufficiali e clamorose, la dottrina di un dio unico con pratiche religiose semplicissime; ai vecchi costumi sregolati, un alto moralismo mistico, severo e ascetico, di necessità abbisognava di una filosofia. Di una filosofia che gli giovasse a combattere le eresie e a fissare e definire i dogmi; di una filosofia che conferisse a poter separare la propria fede e la propria cultura da quella del paganesimo.

E lentamente infatti questa filosofia si formò; Alessandria fu la culla della teologia e della filosofia cristiana. Fondamento suo è che tra fede e scienza non vi è contrasto; che ogni uomo possiede già entro di sè la verità, e che la parola esteriore ci aiuta soltanto a ripensarla e a riconoscerla; che dalla coscienza, rinnovata dalla fede, come da focolare domestico, deriva lume e calore di sapienza; che Dio è unità di ogni sapienza, così speculativa come pratica.

La filosofia cristiana, lentamente formatasi, acquista il suo maggiore sviluppo con S. Agostino, come vedremo più innanzi.

S. Agostino. — Nel Duomo di Serajevo (354-430).

Ma di proprie dottrine pedagogiche abbisogna anche la Chiesa.

Le dottrine pedagogiche classiche erano sorte dal seno di uno spontaneo e largo pensiero filosofico, e come applicazione di tal pensiero alla vita sociale e alla vita dell'individuo. La Chiesa si trovava in ben altre condizioni: la sua pedagogia, quindi, come fondamento di dottrine, si doveva ridurre a legittimazione dello spirito cristiano, ad esortazioni, a raccomandazioni, a suggerimenti, e a dar, cioè, spiegazione della propria opera educativa.

In questa prima epoca, e fra i Padri della Chiesa, le dottrine pedagogiche hanno appunto siffatto indirizzo. Tuttavia si possono rilevare in esse aspetti diversi. Anch'esse erano però necessarie alla Chiesa. Come confutare la filosofia pagana, ricca di idee e di dottrine pedagogiche, senza contrapporle nuove idee e nuove dottrine educative? Come far sorgere dalla nuova fede tutto un nuovo ordinamento mentale, senza coordinare tale vita mentale anche al pensiero e all'opera dell'educazione?

Primo de' pedagogisti cristiani è Clemente d'Alessandria. Nato da genitori pagani e morto nel 220, Clemente aveva una profonda conoscenza di tutta la cultura classica e grandissimo amore per essa. Egli credeva che il cristianesimo avesse avuta una doppia preparazione, l'una nel popolo d'Israele, l'altra nei filosofi greci, e per questa speciale preparazione cristiana, che egli vedeva nel mondo classico, esercitò fra la gente colta pagana una grande influenza, sia come filosofo, sia come apologista, sia come pedagogista della nuova fede.

L'opera pedagogica di Clemente ha per titolo: *Il Pedagogo*. Pedagogo, nel senso di Clemente, è colui che guida alla virtù e allo stato perfetto cristiano. L'opera sua è divisa in tre libri, e in essa trovasi esposta tutta una dottrina di autoeducazione e di educazione in conformità dei nuovi ideali.

Secondo Clemente l'ideale della nuova educazione è Cristo: egli si fece uomo, perchè l'uomo imparasse da lui come partecipare della natura della divinità.

Clemente, a tal uopo, nel *Pedagogo*, passa in rassegna tutto ciò che deve essere fatto dal cristiano per raggiungere tale ideale; e siccome l'ideale era nuovo ed estraneo al mondo pagano, tutto ciò ch'egli consiglia o suggerisce di fare, riesce nuovo ed estraneo ai costumi dell'antichità. Egli esamina minutamente la vita del cristiano per rispetto ai cibi, alle vestimenta, alla durata del sonno, ai banchetti, ai pubblici spettacoli, e via dicendo, sempre foggiando il cristiano in contrasto colla vita pagana.

Vuole Clemente che i cibi non servano al piacere, ma al bisogno dell'esistenza, e che da essi sia sbandito tutto ciò che sa di squisito e di ghiotto. Grida contro l'uso delle ricche stoffe; bandisce i pubblici banchetti e i pubblici spettacoli; condanna perfino i bagni pubblici. In breve, il corpo, per lui, sia coltivato, perchè possa essere degna sede dell'anima; e, per il corpo e per l'anima, il *Pedagogo* di Clemente è pieno di minuziose prescrizioni, tutte necessarie per effettuare nell'uomo il vero cristiano.

Dopo un secolo, le dottrine pedagogiche della nuova fede trovano cultori in Basilio, vescovo di Cesarea in Cappadocia (339-379), in Gregorio da Nazianzo, morto nel 390, in S. Giovanni Crisostomo (347-407), in S. Girolamo (340-420), e in S. Agostino (354-430). Con S. Agostino, anche le dottrine pedagogiche assumono una maggiore ampiezza e una più netta coordinazione a tutta quanta la filosofia cristiana.

S. Basilio, in una delle sue Omelie o ragionamenti fatti dal vescovo su gli Evangeli ai credenti, che ha per titolo: *Ai giovani, sul modo di studiare con frutto gli scrittori pagani,* fa notare che per combattere efficacemente il paganesimo e far trionfare la nuova fede, sia necessario entrare in relazione spirituale col mondo pagano: coi loro poeti, coi loro storici, coi loro oratori, coi loro filosofi, perchè da tutti costoro possono venire aiuti alla nuova fede, in quanto il mondo classico è anche ad essa preparazione e addentellato.

S. Basilio. — Nel Duomo di Serajevo (339-379).

S. Basilio continua il pensiero di Clemente, e non vede una

opposizione assoluta tra paganesimo e cristianesimo; vede invece un compimento del paganesimo per opera del cristianesimo. E questa sua idea lumeggia ed applica nel campo pedagogico. I giovani, a suo avviso, devono studiare gli autori pagani, ma saperli studiare; devono, cioè, saper prendere dal mondo pagano quello che è in consonanza colla nuova fede. *Le dottrine e gli ammaestramenti delle sante scritture si possono paragonare ai frutti di un albero; gli scritti della sapienza pagana al fogliame che copre il frutto e che dà grazia all'albero.* Occorre quindi saper scegliere negli scritti de' classici; *occorre di chiudere gli occhi alle cattive letture, a quel modo che Ulisse li chiuse ai canti seduttori delle sirene.* L'abitudine, dice S. Basilio, di leggere il racconto di cattive azioni porta alle cattive azioni, e come non si debbono leggere le scandalose storie degli dèi, bisogna rifuggire dalla musica voluttuosa dei pagani.

Se Clemente tratta la dottrina pedagogica dal punto di vista del costume e dell'edificazione cristiana, Basilio la considera sotto l'aspetto della cultura. È questa la sola differenza che si può notare tra l'uno e l'altro.

Nell'attività pedagogica, in servigio della nuova fede, va ricordata l'opera di Basilio per i monasteri e per i collegi nei monasteri. Preferiva, Basilio, il monastero all'eremitaggio: « la vita solitaria, egli dice, ha un solo scopo, il proprio vantaggio. » E nei monasteri voleva dei collegi per i giovani come vivai dell'educazione cristiana.

Del problema della cultura, sotto l'aspetto pedagogico, si occupa altresì Gregorio da Nazianzo; ma i suoi criteri, risguardanti la cultura pagana e il modo di studiarla, non sono gran fatto diversi da quelli di Basilio. Anche Gregorio pregia nel tempo stesso la cultura pagana e la cristiana; riconosce che la cultura pagana giova a rinvigorire il nostro intelletto, e che anche là, ove essa è impotente, torna di sussidio alla fede. Gregorio manifestamente combatte l'opi-

nione di molti cristiani del suo tempo che ritenevano dannosa e pericolosa la cultura pagana.

S. Gregorio da Nazianzo — Nel Duomo di Serajevo.

Alle dottrine pedagogiche di questi Padri della Chiesa greca che, o miravano a regolare tutta la vita del cristiano, come Clemente, o miravano a regolare la cultura scolastica per rispetto al paganesimo, come Basilio e Gregorio da Nazianzo, seguono quelle di S. Giovanni Crisostomo.

Egli è il difensore della vita monastica, ma nei suoi discorsi e nelle sue omelie svolge spesso argomenti che risguardano in modo speciale l'educazione familiare. Educar bene e cristianamente i figli, egli dice, è il primo dovere dei genitori: ai figlioli i genitori devono imporre nomi di santi, che valgano ad eccitarli alla virtù. È necessario che s'istillino in loro di buon'ora le virtù, e specie quella del pudore; è necessario che li accompagnino ai templi. L'educatore, dice S. Giovanni Crisostomo, deve fare dell'alunno opera di cui si possano compiacere gli occhi di dio e degli uomini. Tutta la sua dottrina

S. Giovanni Crisostomo.
Nella Cattedrale di Serajevo (347-407).

pedagogica, che potremmo dire pedagogia della famiglia cristiana, egli esemplifica con argomenti e fatti della storia sacra. Principio fondamentale della sua dottrina educativa è questo: come Cristo si è impiccinito per salvare l'umanità, l'adulto deve impiccinirsi per salvare l'esplicazione dei piccoli; come Cristo svelò, a gradi a gradi, la sua divinità, l'educazione a gradi a gradi deve compiere l'opera sua.

Si noti: tutti questi Padri della Chiesa greca, così come nel campo filosofico scorgono armonie tra il cristianesimo e il paganesimo, formulano dottrine pedagogiche, che, pur rinnovando la nuova vita educativa secondo l'ideale cristiano, non la mettono sempre, per ciò che si riferisce alla cultura, in assoluto contrasto col paganesimo.

Ma i Padri della Chiesa latina vedono un maggior contrasto tra la vecchia scienza e la nuova fede, contrasto che Tertulliano (160-220) esprime così: — « Questa è il regno di satana, quella il regno della pace e della giustizia. Gerusalemme non ha bisogno di Atene; il tempio di Salomone non ha bisogno dell'accademia; la semplicità del cuore basta alla nuova fede: essa vale più di tutta la cultura pagana ».

S. Girolamo. — Nel Duomo di Serajevo.

Il pedagogista della Chiesa cristiana, che esprime nel campo educativo questo concepimento del tutto ascetico, è S. Girolamo (331-420). Nella *Lettera a Leta*, su l'educazione della sua figlia Paola, dedicata al chiostro, espone le sue dottrine educative.

Egli dice: — « Conviene che l'ammaestriate a non dir

nulla, a non pronunciar parola che non sia conforme a timor di dio. Nessuno ardisca di parlare in presenza di lei di cose non oneste....; non intervenga mai in luogo, ove siano fanciulli di sesso diverso. Fate che le sue stesse vestimenta le dicano che è destinata a sposa di Gesù.... Non dovrà essa mai mangiare in pubblico, e non dovrà mai andare in festini, ai quali potrebbe essere invitata dai consanguinei, perchè non abbia mai a sentire delicate vivande. Deve esser sorda a tutti i musicali istrumenti e ignorare l'uso del flauto, del liuto e dell'arpa. Non le si permetta mai che esca in pubblico senza la vostra compagnia.... Non tollerate in lei maggiore inclinazione per l'una o per l'altra domestica, nè che parli all'orecchio a veruna di esse.... Le sia permesso il piacere della compagnia di una ragazza modesta e seria; e accordatele, a tal uopo, per governatrice una ragazza provetta, di cui la fede e la pudicizia siano ben comprovate, e che, col suo esempio, possa istruirla ed assuefarla ad alzarsi nella notte per attendere alla preghiera, alla recita dei salmi, al canto degl'inni sul mattino, a star sempre sulle armi, coll'osservare i suoi doveri nelle ore di terza, sesta e nona, onde poter poi, sul terminare del giorno, offrire a dio, con la lampada accesa tra le mani, il sacrificio vespertino. È per tal modo che dovrà impiegare la giornata, così che la notte possa sempre trovarla intenta a qualche occupazione. Che l'orazione segua alla lettura e la lettura all'orazione: non sarà mai annoiata dal tempo, se in tal modo saprà dividerlo ed usarne.... Insegnatele a filare la lana, a maneggiare la conocchia, a tener il cofanetto sopra i ginocchi, a girare il fuso, e ad eseguire gli altri innocenti donneschi lavori; ma si astenga ed abbia anzi in ispregio tutti quelli che portano al lusso e alla vanità. Siano i suoi abiti adatti a difenderla dal freddo, ma non mai di quelle stoffe che ricoprono il corpo per metà. Nutritela ordinariamente d'erbe e di legumi, e qualche volta accordatele l'uso del pesce. E per non estendermi su di questa materia, dirò che ella mangi soltanto per

allontanare la fame, perchè subito dopo il suo desinare, sia capace di leggere, pregare e cantare.... Andando in campagna conducetela con voi, onde abituarla a non poter vivere senza di voi, ed a paventare sempre nella vostra assenza.... »

S. Monica e S. Agostino.

Come dicemmo, le dottrine pedagogiche cristiane assumono forma alta e comprensiva con S. Agostino. Egli è la gran mente del cattolicismo; il cristianesimo si può ricompendiare nei nomi di S. Paolo e di S. Agostino.

Aurelio Agostino, nato a Tagaste nella Numidia da Patrizio, pagano fino vicino alla morte, ebbe per madre Monica, cristiana. Educato a Tagaste, a Madaura e a Cartagine fu insegnante di buon'ora. Dapprima il suo pensiero filosofico s'ispirò alla setta dei Manichei, seguaci di Manes (215-276 d. C.) il quale, in queste filosofie mistiche del tempo, in luogo della creazione poneva come originarii i principii del bene e del male. Nelle *Confessioni*, Agostino narra la sua vita. Le preghiere della madre e più ancora le prediche di Sant'Ambrogio, ch'egli ascoltò quando fu professore di rettorica a Milano, lo convertirono al cristianesimo. Battezzato nel 387, l'anno dopo tornò in Africa, ove fu ordinato prete. Fu poi coadiutore del vescovo Valerio, e alla morte di costui, vescovo di Bona.

S. Ambrogio (340-397).

La sua filosofia è quanto di più alto ha la Patristica.

Il cristianesimo, come è facile argomentare da tutto ciò che abbiamo detto, aveva cangiato il fondamento della filosofia. Per i greci aveva valore la natura e il divino della natura; per i cristiani l'onnipotenza del creatore. I greci volevano conoscere le leggi del mondo, e nella vita umana cercavano l'armonia del corpo e dello spirito; il cristianesimo rinuncia alla ragione corrotta e si rifugia nella rivelazione. La filosofia di Agostino, come tutta la filosofia della Chiesa, vive di questo nuovo spirito cristiano.

Non è il caso di esporre qui tutta la filosofia di S. Agostino. Gli storici, fra l'altro, riconoscono in lui il punto di partenza della prova ontologica dell'esistenza di dio, cui il Kant doveva poi togliere ogni valore. La metafisica teologica agostiniana ha grande importanza per tutta la storia della filosofia; ma le speculazioni sue, che più da vicino interessano la pedagogia, sono quelle che si riferiscono all'antropologia, alla sociologia e al diritto pubblico.

Nelle dottrine antropologiche, Agostino ammette che, per effetto del peccato originale, il bene non è più possibile all'uomo se non per la grazia divina. *Gli uomini son tutti dannati a morte; è Dio che ne presceglie alcuni, cui dà la sua grazia, ma gli altri sono abbandonati alla libera determinazione della loro volontà; volontà guasta dal peccato originale.*

I fondamentali problemi sociologici, Agostino tratta principalmente nella *Città di Dio.* Nel libro V espone la sua dottrina risguardante gli avvenimenti sociali e storici. Egli esclude dagli avvenimenti storici *il caso* e *il fato* e vede negli avvenimenti sociali e storici la sola Provvidenza. La Provvidenza prevede tutto e governa tutto il mondo, lasciando libera la volontà dell'uomo, il quale però deve fare ciò che dio prevede. In questa opera Agostino stabilisce altresì la differenza tra lo Stato e la Chiesa nella vita del mondo. Lo Stato rassomiglia alla luna, la Chiesa al sole, che le dà luce. Sotto la metafora è il significato etico: l'assoluta sovranità della Chiesa su lo Stato.

La Chiesa, è vero, aveva considerato di buon'ora se stessa come sola fonte del diritto e il suo diritto come indipendente da quello dello Stato, ispirata dalla massima di S. Paolo *che tutto è giudicato dall'uomo religioso e l'uomo religioso non è giudicato da alcuno.* Ma è solo con Agostino che la massima pauliana assume forma di dottrina filosofica.

Nel campo del diritto pubblico, S. Agostino, finchè gli eretici ebbero una posizione preponderante in Africa, e lo perseguitavano, professava che la fede non potesse essere imposta con la forza; in seguito egli mutò parere. Considerò come morte dell'anima il lasciare all'anima la libertà dell'errore, affermò, cioè, che fuori dalla Chiesa non vi potesse esser salvezza e che non si dovesse lasciare libertà all'errore, e che fosse, anzi, necessaria la costrizione estrinseca a credere, perchè sorgesse la volontà di credere e lo stesso credere.

In questi principii di antropologia, di sociologia e di diritto pubblico abbiamo il modo come poter vedere i fondamenti della dottrina educativa e scolastica di S. Agostino.

Per la Chiesa, secondo S. Agostino, non vi dev'essere libertà d'insegnamento, e il precettorato quindi è necessaria funzione ecclesiastica. Ponendo poi in rapporto fra loro le dottrine antropologiche e sociologiche di S. Agostino colle sue dottrine giuridiche comprendiamo tutto il suo concetto educativo. Se la libertà umana val poco, perchè l'uomo è guasto dal peccato, se è la grazia divina sola, che ci salva, che ne segue? Ne segue che è la fede religiosa, che è la preghiera, che è la pratica religiosa che possono avere importanza per la vita e non la cultura. Se, poi, la Chiesa deve comandare allo Stato, se il diritto nasce dall'uomo religioso, se non vi deve essere libertà dell'errore, tutta l'educazione deve essere educazione religiosa, e anche la forza è logica, è doverosa e necessaria per imporla.

È in queste idee la ragione di molte lotte del passato e d'oggi. Per Agostino il precettorato è necessaria funzione ec-

clesiastica; per Agostino non dev'essere lasciata libertà all'errore; per Agostino è l'uomo religioso e non lo Stato che pone il diritto e giudica; per Agostino l'educazione morale non può scaturire dalla cultura. Questi teologismi e questa metafisica agostiniana, mentre rischiarano lo spirito di tutta l'educazione cristiana, ci fanno intendere tutta l'azione della Chiesa nel medioevo e tutta la ragione del conflitto colla società moderna.

Argomenti pedagogici, di carattere speciali, Agostino trattò e svolse in molti dei suoi scritti, ma specialmente nel *De Ordine*, e nel trattato *De Doctrina Christiana* e nello scritto *De rudibus catechizandis*: queste due ultime opere egli dettò da vescovo.

Nel trattato *De Doctrina Christiana*, Agostino si occupa dell'educazione dei chierici.

Ebbene, oltre lo spirito cristiano, quale cultura egli chiede pe' chierici? Egli richiede che i chierici conoscano la grammatica e la rettorica di cui non possono fare a meno; ma consiglia che gli esempi più belli dell'arte del dire s'abbiano a cercare nelle sacre scritture. Sarà questo il tema per l'immiserimento della cultura delle arti liberali nel medioevo. Il cristianesimo non vede e non può vedere l'importanza per la vita della cultura per sè.

Nel *De Ordine* è, dirò così, tutta la metafisica della didattica agostiniana.

Agostino, come Basilio della Chiesa greca, vuole che il cristiano faccia una selezione sul pensiero pagano; ma questa selezione, che ha criteri poco determinati in Basilio e negli altri Padri della Chiesa greca, acquista virtù di alta teoria in lui. Egli scrisse il *De Ordine* quando non era ancora battezzato, ma la sua mente si moveva nella cultura cristiana. In sostanza, se nella cultura pagana vi è una parte rigettabile perchè erronea, ed una parte inutile, come le vuote fantasie e le immaginazioni dei poeti, vi ha pure una parte

necessaria, quella che serve alla vita sociale e alle discipline che alla vita sociale si riferiscono, e di questa, secondo Agostino, bisogna possedere notizie anche per bene interpretare e chiarire i passi delle sacre scritture. La divina provvidenza, ovunque operante, egli dice, ha fatto sì che gli antichi molte verità ponessero in luce; di queste verità il cristianesimo deve usare, sottraendole al demonio e adoperandole nel senso del vangelo.

Il cristianesimo, dopo il suo trionfo nell'impero con Costantino, diventò la mentalità del mondo; ma chi meglio esprime questo suo immenso potere, e pel passato e per l'avvenire, è S. Agostino. La sua mente governa lo spirito politico ed educativo del medioevo. Ad Agostino, platonizzante, seguiranno altri indirizzi filosofici, ma lo spirito cristiano rimarrà sempre quello che fu per Paolo e per Agostino.

Roma aveva messo parecchi secoli a conquistare il mondo; la Chiesa in pochi secoli, nonostante le persecuzioni politiche, conquista con la fede le coscienze dell'immenso impero e l'impero di Roma diventa impero cristiano.

Fu il cristianesimo causa della caduta dell'impero? Ciò non può essere affermato in modo assoluto; l'impero, per molte e molte cause, era in decadenza quando il cristianesimo vi si diffuse; ma è certo che se il cristianesimo non causò la caduta dell'impero, l'affrettò, togliendogli del tutto quel fondamento ne' costumi, nelle tradizioni e nelle abitudini che l'avevano costituito. È giusto però rilevare che, se il cristianesimo e la Chiesa affrettarono la caduta dell'impero, essi valsero a migliorare i costumi e nella famiglia e nella società.

Testa di giovane cristiana.

Questo ascetismo cristiano, per cui la vita e la terra non hanno ragione per sè e sono fonti di peccato e che la Chiesa e la sua fede trasformano in regno di dio, pur mortificando tutto, contiene in sè elementi morali di gran valore per la coscienza delle moltitudini.

Ed ora riflettiamo. È impossibile non vedere un fatto d'importanza mondiale nel cristianesimo e nella Chiesa, nonostante le forme mistiche e ascetiche che avviluppano l'uno e l'altra, nonostante il pessimismo, le aspirazioni teocratiche e l'angustia dell'autoeducazione ed educazione che promovono. La filosofia greco-romana s'era elevata, senza fantasie e serena, agli stessi ideali etici del cristianesimo, ma questi abbisognavano, per diffondersi, di cultura e non potevano diventare patrimonio delle coscienze inculte delle moltitudini. Il moralismo mistico cristiano, portando, mediante il sentimento e la fantasia, nelle plebi una nuova coscienza morale, compie una grande funzione storica; e se è vero che ogni religione rappresenta un capitale di vita spirituale per le moltitudini, è vero altresì che il capitale spirituale dato alle moltitudini dal cristianesimo, in quanto ha alto carattere morale universale, ha importanza, per rispetto a tutte le religioni che lo precederono. Il buddismo è religione universale e morale anch'esso; ma l'assoluto pessimismo buddistico non era affiatabile alle coscienze occidentali. Il relativo pessimismo cristiano, la negazione, cioè, della terra per il cielo, riesciva più consentaneo alle aspirazioni dell'uomo europeo e de' tempi. Questo è certo: la storia non si spiegherebbe senza del cristianesimo e dell'opera della Chiesa; senza dell'uno e dell'altra non si spiegherebbe l'umanità nuova. D'altra parte questo bisogno di fede sovrannaturale, che ispira e regge il cristianesimo, è bisogno di tutta quest'epoca, come vedremo parlando del medioevo.

Famiglia del IV secolo.

Il medioevo pedagogico richiede speciale trattazione nel capitolo che segue.

## CAPITOLO XIV.

# Vita sociale, cultura, educazione e scuole del medioevo.

Il medioevo e l'umanità nuova. — Cristiani, maomettani e israeliti nel medioevo. — Carattere di questa civiltà. — La finalità etica in questa civiltà. — La complessa struttura sociale del medioevo e elementi diversi che agiscono sovra di essa. — La Chiesa e i barbari. — Carlo Magno. — Feudalismo e cattolicismo. — Teocrazia cristiana e crociate. — La cultura durante il medioevo. — La cultura al tempo delle invasioni barbariche. — Teodorico, Cassiodoro e la cultura romana. — Gregorio Magno. — Carlo Magno: lo spirito di questa cultura medioevale e il suo carattere formale. — L'educazione familiare e la Chiesa nel medioevo. — L'educazione dell'ambiente sociale nel medioevo. — Il castello per rispetto all'educazione medioevale. — Le scuole nel medioevo. — Il diritto scolastico nel medioevo. — Spirito che informa le scuole medioevali. — Scuole parrocchiali, scuole vescovili e scuole monacali. — I monaci di S. Benedetto. — Domenicani, Francescani e Gerosolmitani. — Disciplina scolastica medioevale. — La didattica nelle scuole medioevali. — Letteratura scolastica medioevale. — La povera vita, la povera educazione e la povera cultura del medioevo. — Come procedendo nel medioevo se ne vedono i germi di dissoluzione.

La Grecia e Roma sono l'umanità ristretta al cittadino; il medioevo è l'immenso laboratorio per la formazione di nuovi popoli, dell'umanità nuova, dell'umanità in cui viviamo. Il cristianesimo e la Chiesa v'imperano; ma quell'istessa mentalità trascendentale e piena di elementi sovrannaturali, che ispira il cristianesimo, vediamo in altri popoli, negl'israeliti e negli arabi. Maomettani e israeliti, come i cristiani, cercano nei libri santi la verità; maomettani e israeliti, come i cristiani, mirano a costituire l'unità religiosa del mondo su principii di fede. Il medioevo è da per tutto epoca religiosa; la teologia cristiana, maomettana e giudaica ne sono il fondamento, e alla teologia ovunque si legano e si subordinano tutte le altre discipline, si subordina tutta la cultura; fra cristiani, fra arabi

e fra israeliti è sempre ai principii religiosi e alle credenze religiose che si chiedono le leggi normative della condotta. Le religioni caratterizzano la vita medioevale: l'Evangelo, la Bibbia e il Corano sono i tre libri ispiratori dell'alta spiritualità del medioevo.

È stato discusso se vi sia o no una civiltà medioevale. Vi è una civiltà, ma diversa e con caratteri suoi proprii per rispetto alla civiltà classica. Fondamento di questa civiltà, nel campo dell'intelletto, è la fantasia etico-religiosa, la teologia. La filosofia nel medioevo perde l'indipendenza che aveva avuto nel mondo classico, smarrisce le vie della ricerca e della libera discussione; essa deve muovere da principii religiosi e non contradire alle dottrine religiose. I cristiani tengono per santi gli evangeli, accolgono il vecchio testamento e credono venuto il Messia; gl'israeliti l'aspettano; i maomettani accettano la rivelazione israelita, considerano Gesù come un profeta, ma come vera e compiuta rivelazione quella fatta da Dio a Maometto. Tutte e tre queste religioni, pur diverse fra loro, credono di essere ciascuna nel vero e sono religioni monoteiste. Concepiscono dio fuori del mondo e creatore del mondo, e la creazione raccontano secondo la genesi; tutte e tre credono che dio vegli sul mondo e sull'uomo; tutte e tre tra dio e l'uomo immaginano angeli e demoni, e ritengono fine supremo dell'uomo il suo ritorno al creatore, che gli dà, se ha ubbidito o disubbidito alle sue leggi, il paradiso o l'inferno.

La creazione, la provvidenza e l'immortalità dell'anima son le credenze comuni fondamentali a queste religioni; esse fanno uso del sapere classico e del ragionamento in quanto il sapere classico e il ragionamento possono servire all'interpretazione dei libri sacri; tutte e tre queste religioni cercano nei libri sacri sensi allegorici, anagogici, morali. Si può dire che come la razza ariana, con la Grecia e con Roma, costituisce la spiritualità dell'antichità classica mediante l'indipendenza del pensiero, la razza semitica costituisce quella di tutto il medioevo colla subordinazione del pensiero alla fede.

Abbiamo quindi in tutto il medioevo un concepimento nuovo della vita e tutto un ideale nuovo della vita.

Ma variato il concetto della vita e l'ideale della vita, non deve di necessità variare, ne' suoi fondamenti etici, l'educazione e l'opera educativa? Si educa secondo pensiamo che sia la vita e dover essere il fine della vita.

E col variato ideale della vita nel medioevo, varia, nei popoli occidentali, la struttura sociale.

Fermiamoci a considerare sommariamente i maggiori mutamenti nella struttura sociale in quanto ci mettono in grado di lumeggiare l'educazione, sia per rispetto a questa epoca, sia per rispetto a quella che segue.

Diversa davvero è la struttura sociale del medioevo per rispetto a quella della Grecia e di Roma. Qui, nel mondo classico, vi è unità e organicità di vita e di sviluppo; nella società medioevale molteplicità e complessità; nel mondo classico si segue la vita della Grecia e di Roma anche in ordine all'educazione sul fondamento proprio ed esclusivo di questi due popoli; nel medioevo un'immensa trasformazione prepara la vita di popoli nuovi su fondamento non esclusivo a ciascuno, ma comune ed omogeneo a tutti; nel mondo classico poche e ben definite sono le istituzioni sociali, nel medioevo appaiono istituzioni diverse, spesso poco definite e sempre in via di mutamenti. La struttura di questa società non può essere quindi rilevata, per gl'intendimenti nostri, se non in modo assai generale; uno studio particolareggiato dell'educazione per rispetto alla vita medioevale richiederebbe a sè un volume.

Tuttavia in questa nostra società medioevale, così complessa e così mutevole, è facile notare quattro periodi: dalla invasione dei barbari a Carlo Magno; da Carlo Magno alle crociate: periodo questo in cui si svolge il feudalismo e si feudalizzano gli ecclesiastici e si costituisce l'immenso potere della Chiesa; dalle crociate alla lotta grandiosa tra l'Impero e la

Chiesa, che pone capo alla formazione dei Comuni e di una società nuova.

In tutti questi periodi la vecchia società si disorganizza e la nuova lentamente si viene organizzando. La Chiesa e i barbari coi loro barbari costumi e colle loro povere aspirazioni; gli arabi colla loro civiltà in lotta colla civiltà occidentale; la ricostituzione dell'impero romano con Carlo Magno; lo svolgersi del feudalismo e il prevalere del potere ieratico e la sua affermazione nelle crociate; la lotta tra lo Stato e la Chiesa finchè il Comune, la Università e le scuole dei comuni non vengano a far sentire la fine ideale del medioevo: tutto agita e confonde, tutto rimove e rinnova la struttura di questa società, in cui lottano quattro diversi elementi, il romano, il germanico, il cristiano e l'arabo. Ebbene, con tale struttura sociale non è più possibile quell'omogeneità di educazione e di spirito educativo che abbiamo visto nella Grecia e nelle due epoche della civiltà romana. La società qui è in crisi continua. La Chiesa, erede dell'idea romana, vi signoreggia come potere spirituale. Essa, che al IV secolo è appena organizzata, intenta a combattere le eresie, ma sottomessa all'imperatore Costantino, all'VIII secolo è già indipendente, domina i re, ha addomesticato i barbari e fa sentire la sua potenza e il suo prestigio anche nella Scozia e nelle foreste della Germania. Le chiese e i monasteri somigliano ora a ricche città. La società civile non ha altra tutela che la Chiesa; essa ha schiacciato i Longobardi, benchè cattolici, e i Franchi hanno vinto per opera sua.

Sotto l'influenza della Chiesa, con Carlo Magno, risorge l'impero romano. Carlo vuole ristabilire l'unità romana e imporre la fede cristiana; respinge gli arabi al di là dell'Ebro, combatte lungamente contro i Sassoni perchè abbandonino le loro superstizioni e ricevano il battesimo. Egli è romano e cristiano nel tempo stesso, si preoccupa tanto dell'organizzazione ecclesiastica quanto dell'organizzazione politica; in lui

procedono di conserva il legislatore e il guerriero. Moderatore delle ambizioni delle aristocrazie guerresche ed ecclesiastiche, difensore del cristianesimo contro il paganesimo, Carlo è il fondatore della monarchia universale del medioevo. L'impero da lui fondato si sfascia, e dopo di lui si svolge l'età feudale in cui cominciano a delinearsi le fisonomie dei popoli nuovi; si acuiscono le tendenze teocratiche della Chiesa, e la Chiesa mostra tutta la sua potenza nelle crociate.

Carlo Magno
(Attribuito ad Alberto Dürer).

Ma in una società siffatta, in una società in cui sono in lotta tanti principii e tante diverse tendenze; in cui il vecchio sparisce e il nuovo non si è ancora organizzato; in una società in cui sono classi privilegiate in conflitto fra loro; in cui non è popolo, ma popolazioni d'indoli diverse e di diversi costumi; ove non è virtù unificatrice di diritto, ma consuetudini diverse; ove manca la norma universale della giustizia; ove il servo della gleba e il lavoro de' campi sono spregiati; ove son tirannelli ma non Stato potente: in questa società manca il fondamento per un'educazione comune, universale e civile, e solo fondamento di vita e di educazione è quello messo dalla credenza religiosa e dal costume religioso. Da questa struttura sociale, così variata e fluttuante, verranno fuori bensì i nuovi popoli e una nuova base educativa civile e comune a tutti, ma il medioevo, per sè, manca di popolo, di coscienza di popolo e di educazione civile di popolo, e ne deve mancare. In tutti questi periodi medioevali noi troviamo classi privilegiate,

chierici, frati e guerrieri e, coi privilegi, condizioni economiche infelici per le moltitudini; troviamo che il cattolicismo è la sola forza morale vigorosa. Esso affratella popolazioni diverse trasformando in missione morale la missione conquistatrice di Roma antica; solleva a principii l'aspirazione verso una vita comune di coscienza religiosa; crea un potere spirituale indipendente dal temporale; promove legami spirituali fra popoli diversi ed ignoranti; contrappone ai diritti della nascita, come solo mezzo di ascendente sociale, la capacità e la morigeratezza, stabilendo nelle diverse classi sociali un fondo omogeneo di credenze per cui le sofferenze dello schiavo e del servo pesano sulla coscienza del padrone e il dolore degli oppressi assume la forma di un diritto violato. E se è vero che di tutto ciò l'antichità classica aveva messi i germi, è pur vero che è la Chiesa medioevale che li schiude e li sviluppa; tutto ciò però non basta a creare organismo di popolo, ideale di popolo, educazione di popolo. La Chiesa in questa sua opera guarda al cielo e non alla terra, e quando guarda alla terra, la guarda solo come scala mistica per il cielo.

Sotto altro aspetto e accanto al cattolicismo, il feudalismo rinnova le basi materiali della società antica: la conquista cessa di essere la missione dello Stato e alla guerra offensiva succede la guerra difensiva, all'accentramento militare, il decentramento. Così il medioevo mentre sembra un'epoca in cui tutto si disfaccia, è invece epoca in cui tutto si rifà.

Ma quali condizioni universali di vita civile poteva mettere il feudalismo? Nessuna. Quale fusione armonica d'interessi poteva esso far sorgere nella coscienza universale? Nessuna. Quale ideale di vita civile poteva esso far sorgere? Nessuno.

Il cattolicismo e il feudalismo ci appariscono, dopo Carlo Magno, come parte di un tutto; l'uno ritrae di preferenza la vita spirituale, l'altro la vita temporale; ma tutti e due non valgono a creare una nuova struttura sociale civile. La Chiesa primeggia come potere spirituale; essa rappresenta la civiltà

greco-latina, soggioga i barbari colla sua superiorità intellettuale, li affascina con lo splendore delle sue feste, colle pompe del culto; essa trasforma i loro costumi, li ammansa e li ingentilisce; cerca di rendersi potente nella famiglia e di rinvigorirvi lo spirito educativo come spirito educativo ascetico e cristiano; ma feudalismo e Chiesa non offrono ambiente per creare popolo civile, educazione civile; non offrono ambiente favorevole per creare una cultura. Il medioevo non è barbarie completa, non è privazione completa di cultura; ma non è terreno adatto alla cultura.

Quale, nondimeno, in questi vari periodi del medioevo, in questa tormentosa trasformazione della struttura sociale, la cultura? Quale la caratteristica speciale della cultura medioevale?

La diffusione della cultura nel medioevo è tema più di erudizione che di storia generale della pedagogia, tema che, a voler trattare in modo particolareggiato, richiederebbe volumi. Nondimeno alcuni accenni son necessari per dare forma organica a questa trattazione.

Ebbene, non in ognuno dei periodi del medioevo la cultura ci si presenta nelle stesse condizioni. Prima che i barbari dessero il crollo all'Impero, la cultura era diventata familiare agli italiani e anche nei bassi strati sociali non vi era alcuno che non fosse giunto a qualche grado d'istruzione. Nei primi anni dopo la caduta dell'Impero d'Occidente, la cultura dell'Impero non sparì interamente; ebbe anzi impulso ed incremento per opera di Teodorico. Cassiodoro, segretario di Teodorico, tende a legare insieme la cultura classica e la cristiana. Di poi, per effetto delle lunghe guerre tra i Goti e l'Impero d'Oriente, lo studio delle arti liberali andò scemando, e coll'irrompere dei Longobardi in Italia, gente più selvaggia ancora della tedesca selvatichezza, le arti liberali furono tenute in nessun conto, e quasi si spensero. Pare anzi che il clero stesso, non meno dei Longobardi, condannasse gli studi, ed è certo che Gregorio

Magno, benchè dottissimo, non solo non li favoriva, ma era ad essi avverso. In una sua lettera egli dice che gli sembra cosa del tutto indegna assoggettare alle regole grammaticali di Donato le parole del *divino oracolo*.

Ravenna.
Il Mausoleo di Teodorico.

Gli studi sono in questo tempo abbandonati o si affievoliscono assai.

Migliori che in Italia in questo tempo erano le condizioni della cultura fuori; in Ispagna, in Inghilterra, in Irlanda, in Francia e nella stessa Germania, ove si trovano i nomi di Isidoro, di Beda, di Alcuino, di Rabano Mauro, di Giovanni Scoto, di Gerberto, ecc.; ma anche qui solo i chierici si dedicavano ad alcuni studi, e gli studi coltivavano in servigio delle discipline teologiche.

Gregorio il grande.

Carlo Magno sente tutta la povertà della cultura medioevale; sente che la vita dello Stato è impossibile che regga con così povero sapere. Egli inizia una grande riforma, e l'opera sua è davvero grande per intuizione chiara e sicura dell'avvenire. È la prima volta dopo la caduta dell'impero e l'assottigliarsi e sparire di quella grandiosa rete di istituti scolastici fondati da Roma ellenizzata, che è sentita la cultura come forza della vita e luce della politica. Ma l'opera sua, come vedremo in seguito, grande negl'ideali e nei sentimenti

che l'ispirano, rimane modesta nella forma e nei risultati. La cultura non si crea colla volontà di un uomo, sia pure quest'uomo Carlo Magno; le scuole non sorgono per effetto di soli decreti; l'educazione, la cultura e le scuole richiedono uno speciale clima storico, richiedono, per essere alimentate, correnti proprie di vita.

Quei grandi istituti di cultura superiore sorti sotto l'impero, che le nuove condizioni e la malvagità presuntuosa dei tempi avevano crollato, e che Giustiniano (482-565) aveva del tutto aboliti, Carlo cerca di far rivivere. Ma tutti i suoi grandi sforzi non valsero a ravvivare la cultura. Perchè si veda un notevole moto di cultura in Italia bisogna arrivare allo scorcio del secolo XI. In questo tempo gl'Italiani, non solo nella giurisprudenza e nella medicina, ma ancora nelle scienze filosofiche e teologiche emergono; rinascenza di cultura di cui furono le cause, come diremo in seguito, parlando della dissoluzione del medioevo, gli Arabi e gli Ebrei, il risorgere del diritto romano e degli studi classici.

Quale nondimeno lo spirito di questa povera cultura medioevale?

La teologia è termine ultimo, mèta suprema di questa cultura; nulla si tratta o si discute che non abbia finalità o significato teologico. Lo spirito della cultura è quindi teologico-ecclesiastico: i caratteri proprii della cultura classica, l'indipendenza e la sua connessione alla vita, sono spariti, e in tutto il medioevo gli studi debbono servire alle cose divine. Dalla grammatica alla filosofia, tutto è in servigio della fede e della teologia. Sapere è interpretare. Le sette arti liberali e la stessa filosofia son considerate come una preparazione alla vita evangelica. L'astronomia è in servigio del calendario ecclesiastico, la geometria serve per fondare basiliche, la musica serve al canto delle chiese, la grammatica, la rettorica e la logica, tutto il sapere è in servigio della religione. E con questa povera cultura e con questo carattere esteriore e formale che

l'accompagna, cresce l'ignoranza non solo nelle classi basse, ma nei nobili, e si moltiplicano a dismisura le superstizioni; la religione stessa si materializza nelle plebi.

Ebbene, con tale finalità della vita, con tale multiforme e confusa struttura sociale, con così povere condizioni economiche, con così povera e formale cultura, quale l'educazione della famiglia? quale l'educazione dell'ambiente sociale? quale l'educazione scolastica nel medioevo?

La famiglia romana era già cristianizzata al tempo dell'invasione dei barbari e il cristianesimo le aveva dato nuovo assetto. La Chiesa, nel medioevo, cristianizza la famiglia de' barbari nei loro diversi strati sociali e nei diversi loro gradi gerarchici. Ora, senza qui rilevare ciò che l'elemento barbaro, per rispetto alla famiglia, contenesse di buono nella sua originaria costituzione, è pur certo che l'opera della Chiesa, per rispetto all'educazione familiare barbarica, riesce importantissima, sia perchè tale opera dà omogeneità spirituale alle famiglie tutte, sia perchè piega la famiglia barbara a più alti sentimenti morali. Mirabile è del pari l'opera della Chiesa nell'educazione di famiglia per tutto ciò che ha riferimento alla protezione dei piccoli: la patria potestà de' romani e il mundio de' barbari, per opera della Chiesa, diventano non potere dispotico su la figliolanza, ma tutela di vita e di moralità de' figli. La Chiesa impone il sacramento del matrimonio e legifera in ordine al matrimonio, e nella famiglia pone, in luogo dei soli vincoli civili, i vincoli delle affezioni naturali elevati a spiritualità cristiana; essa prende a proteggere, fin dall'utero materno, il nascituro e ne rende sacra la vita. Fu la Chiesa nel medioevo che fondò e organizzò largamente la miglior assistenza pubblica per i fanciulli indigenti o disgraziati; fu essa che fondò, specie a cominciare dal V secolo, istituzioni di tutela educativa. Furono messe delle conche marmoree alle porte delle chiese per raccogliere i bambini abbandonati; fu istituito il sistema delle *ruote* presso i chiostri

Sorsero, per opera della Chiesa, i brefotrofi, famoso quello fondato dall'arcidiacono Dateo nel 707 a Milano. Sorsero gli orfanotrofi e gli ospedali per i fanciulli poveri; fra questi ultimi celebri quelli, di Montecassino nel 529, di Cremona nel 680, di Lucca nel 729: istituzioni tutte che lo spirito cattolico promosse e favorì. Rinnovare l'educazione della famiglia fu per la Chiesa il principale ufficio, ufficio che compì, secondo lo spirito cristiano, superando i grandissimi ostacoli, che le erano opposti dai costumi barbarici. Troppo sono state esagerate le virtù native de' barbari del settentrione. Il vero è che mentre la famiglia romana aveva un assetto nelle leggi e costituiva un vero organismo etico e giuridico, reso consistente da una lunga esperienza, la famiglia barbara non aveva che legami posti dal costume. La Chiesa, ispirata e guidata dall'idea romana, modifica i costumi e lo spirito familiare dei barbari e pone i fondamenti per una nuova e più larga vita di umanità. Il medioevo non va considerato solo a sè, ma per quello che nell'agitazione e nel turbinìo della sua vita rende possibile in seguito.

Tuttavia questa influenza, che esercita la Chiesa su la famiglia, riesce limitata alla organizzazione di essa per rispetto alle credenze religiose e allo spirito religioso. Tutto ciò che è terreno, tutto ciò che nella famiglia tiene alla vita economica, tutto ciò che ricorda società civile o patriottismo è da essa lasciato da parte. L'ascetismo, anche qui, è il centro dell'educazione familiare.

Povera assai del pari è l'educazione dell'ambiente sociale del medioevo, e, nella sua povertà, monotona e incoordinata. E ciò si comprende. Manca la consistenza e l'anima di un popolo, si disfanno le vecchie istituzioni e non son sorte le nuove. In tali condizioni l'educazione ritorna quasi alla spontaneità della natura. Che poteva essere, in vero, in questa età l'educazione dell'ambiente sociale per lo schiavo e pel servo? La povertà e lo sfacelo della vita sociale medioevale dove-

vano riflettersi nell'educazione. Nel medioevo le condizioni e le abitudini naturali di vita educano le moltitudini. All'educazione tecnica provvedono le corporazioni, preparando ai mestieri e alle professioni, ma anch'esse sono opera di privilegio. La Chiesa rimane l'organo unificatore e principale anche nell'educazione sociale. Essa coi suoi templi, coi suoi riti, colle sue feste, colla creazione dei santi, colle prediche, colle sacre rappresentazioni, e specialmente col culto di Maria, manifestazioni cui lega tutto quanto può educare il sentimento e avere importanza estetica, rappresenta l'istituto maggiore e più efficace dell'educazione sociale del medioevo. La Chiesa nel medioevo è istituto di beneficenza e di carità; ad essa appartiene o da essa è diretto tutto ciò che vive e ha importanza per le moltitudini; opere pie, beneficenza, carità, tutto è governato dalla Chiesa. La Chiesa che aveva portato il canto ne' templi, vi porta, verso il IX secolo, l'organo; e ad essa e all'opera sua si collegano le manifestazioni artistiche nell'architettura e quanto ancora sopravvive della tecnica dell'arte antica.

Una Cattedrale gotica.

Ma anche questa educazione ambientale promossa e governata dalla Chiesa, lascia fuori tutto ciò che è terra, interesse di vita terrena, sorgente civile di vita. La famiglia e l'ambiente sociale sono mistici, mistica è tutta l'educazione e nella famiglia e nella società. Questo misticismo, dalle forme svariate, è la cappa di piombo che pesa sul medioevo, e su l'educazione medioevale.

In un circolo più alto e aristocratico, il castello, dominato anch'esso dallo spirito della Chiesa, educa il cavaliere ed è

anche organo di educazione sociale ambientale. La cavalleria, questo istituto militare, a difesa della religione, dello Stato, delle donne, dei deboli e degli oppressi, è uno degli aspetti della vita e dell'educazione medioevale. Il castello e la cavalleria ingentiliscono i costumi, dànno al futuro cavaliere un'educazione strettamente legata alla vita sociale, elevano ad altissima importanza morale la donna, contrappongono alla mortificazione della carne il culto del corpo, e cogli esercizi militari, colle giostre, coi tornei, e infine con le corti d'amore, rappresentano lo spirito cristiano, depurato delle sue forme ascetiche. La difesa che fa il cavaliere del debole e dell'oppresso, il culto terreno che professa alla castellana, mentre da per ogni parte e nello stesso castello vive e si diffonde il culto di Maria, tutto questo istituto della cavalleria, con la sua educazione al coraggio, alla cortesia, al punto d'onore e all'amore, ci offre l'aspetto aristocratico dell'educazione ambientale medioevale. Religioso è anche il castello; ma il castello ci si mostra nella stessa religiosità quale antitesi del chiostro, sia nell'educazione ambientale, sia nell'educazione diretta che impartisce. Il monaco fugge la società, il cavaliere

Castello medioevale.

si educa per la società; il monaco vilipende il corpo, il cavaliere pone suo pregio nel formarlo forte, agile, bello; quello odia la donna, questo si educa per amarla e difenderla; quello considera mèta dell'educazione la formazione di abitudini alla sommissione e all'obbedienza, questo la formazione della forte, bella e libera personalità, che sappia far valere la giustizia e difendere l'innocenza; quello vive rinserrato in sè e in un ascetico egoismo, questo si educa alla generosità di affetti e di azioni. Nel chiostro è la morte o la vuota spiritualità, nel castello la vita e il suo rigoglio; tutti e due sono sedi di privilegiati, privilegiati della grazia divina o della nascita; ma mentre il chiostro spezza, col celibato, coll'ubbidienza e la povertà qualsiasi rapporto di vita sociale, il castello vive in concordanza alle leggi della natura e della società. Il castello, ciò che accoglie per educare, restituisce alla società; il chiostro l'inghiotte; ma con tutto ciò quale ispirazione di vita civile può venire alle moltitudini dal castello?

Eppure è questa la povera, eterogenea, mortificante educazione di ambiente sociale per le moltitudini del medioevo. La Chiesa non vive che per il cielo, il castello vive anche per la terra, ma l'una e l'altro mancano di energie per dare alla società e all'educazione un ideale civile. Struttura sociale mistica e priva di solida organizzazione politica: atomismo di vita locale cui manca unità civile di scopi: giustizia governata da costumi e non da norme obiettive: potenza e prepotenza di clero e di cavalieri: scomuniche del potere ecclesiastico e guerre di feudali fra loro: signori ignoranti, spesso feroci e bestiali e clero senza indipendenza e senza cultura: pompe fantasiose di chiesa, e tornei spettacolosi di cavalieri: costume di flagellarsi e duelli: processioni, pellegrinaggi e gualdane e caccie: ignoranza supina e fame nelle plebi: reliquie, amuleti, giaculatorie e superstizioni in ogni classe sociale: povertà da per ogni parte e ricchezza strabocchevole accumulata nei conventi e nelle chiese: disagio di vita e elemosine che tol-

gono l'abitudine al lavoro, che avviliscono e addormentano la previdenza umana: infinito bisogno d'istituzioni di beneficenza e di carità e spaventevole scarsità di esse senza proporzione alcuna alle ricchezze ecclesiastiche, senza legami fra loro e alle quali non partecipano che cristiani: terribile paura dell'inferno e delitti spaventevoli; è questa, ne' suoi maggiori esponenti, l'educazione dell'ambiente sociale del medioevo. Tutto il medioevo, e nell'educazione di famiglia e nell'educazione ambientale, prepara la grandezza futura dell'umanità, ma manca di organizzazione di vita e di grandezza umana.

Ed eccoci all'educazione scolastica.

È troppo chiaro: l'importanza sovrana, che ha la Chiesa come potere spirituale, così come conferisce ad essa il diritto di proporre criteri per educare, le conferisce il diritto d'istruire. D'altra parte, secondo il diritto pubblico della Chiesa, cui accennammo innanzi parlando di S. Agostino, non vi può essere nella Chiesa libertà di coscienza. Ma ove manca la libertà di coscienza, deve mancare la libertà di pensiero, e ove mancano la libertà di coscienza e di pensiero, deve mancare la libertà d'insegnare. Il precettorato quindi deve essere necessaria funzione della Chiesa, del clero secolare o regolare che sia. Tutti i concilii sono in ciò concordi.

E la Chiesa vede nella scuola non solo il mezzo necessario per formare i sacerdoti, ma anche per esercitare una propaganda nel laicato; e laddove l'impero, dopo Carlo Magno, a mano a mano, si disinteressa dell'opera scolastica, essa ne sente l'importanza. Fuori de' conventi e de' monasteri, la licenza d'insegnare è data dal vescovo, e non possono insegnare che canonici o preti: ai laici poveri, l'insegnamento, nelle scuole vescovili, è dato gratuito. Il prete che insegna gode uno speciale beneficio; ma nulla deve percepire dai giovani. Onde nel medioevo, e anche per la società civile, la scuola è emanazione dell'autorità del vescovo e del capitolo, e la scuola ha per ufficio di formar sacerdoti, di cristianizzare e di consolidare il potere della Chiesa.

Tuttavia, nonostante l'opera saggia e previdente di Carlo Magno per le scuole, l'organamento scolastico medioevale, nelle mani della Chiesa, rimane angusto, piccolo, fluttuante. Carlo Magno, come già dicemmo, constata la deficiente cultura del clero e impone ai vescovi l'obbligo di istruirlo, perchè posseggano il senso delle sacre carte; poi, con nuovi riscritti, mira a sollevare la cultura e a fondare scuole. Nel 789 il capitolare ecclesiastico carolingio stabilisce che non si ordinino sacerdoti, se non gli uomini di trent'anni, e che abbiano conoscenza dei sacri canoni e del canto. Con altro capitolare impone ai vescovi di esaminare i sacerdoti già ordinati e di istruirli, se ignoranti. Con un terzo capitolare dell'809 obbliga i parroci ad avere dei chierichetti istruiti in modo che possano nell'assenza loro, cantare *terza, sesta* e *nona*. Egli cercò di far rifiorire le scuole, e scuole furono aperte in molti luoghi; egli fondò nella stessa sua corte la scuola palatina, ma tutto questo fervore scolastico fu meteora che passò e presto.

La scuola palatina.

Ecco, in termini generali, quanto può dirsi delle scuole del medioevo.

Giù giù, alla base della piramide scolastica, abbiamo le così dette scuole parrocchiali, se pur scuole si possono dire. Esse servono, sovratutto, alla pratica cristiana e ad insegnare ai fanciulli il *credo,* il *paternoster,* i canti della Chiesa.

È questo il circolo più umile ma più largo e diffuso d'insegnamento diretto, secondo lo spirito del medioevo cristiano, ma è vera stranezza vedere in esso i principii delle odierne scuole elementari e popolari.

Più in su abbiamo le scuole vescovili; esse servono principalmente a preparare i chierici al sacerdozio. In queste scuole troviamo veri insegnamenti di cultura, ma assai modesti. I vescovati hanno nel medioevo molta importanza come centri morali per la protezione locale della giustizia e per la tutela della moralità religiosa e sociale, ma non per la cultura.

Abbiamo in ultimo le scuole claustrali, che servono a preparare i monaci e che, in alcuni monasteri, impartiscono insegnamenti anche ai laici.

Parrocchie, Vescovati e Monasteri sono i principali centri della cultura scolastica del medioevo. Tutta questa vita scolastica è alimentata esclusivamente da vita e da spirito cristiano.

I frati e le scuole claustrali contribuirono grandemente a formare la forza della Chiesa nel medioevo. Il monachismo, ascetico in Oriente, diventa organizzatore di vita sociale nel medioevo e i monaci di S. Benedetto a Montecassino pregano, lavorano e insegnano.

Montecassino, quale è ora.

Dall'ordine di S. Benedetto vengono fuori i Cluniacensi, i Camaldolesi, i Certosini, i Cistercensi, i Trappisti; e tutti questi ordini religiosi, mentre per un verso rappresentano soldati reggimentati e accasermati della Chiesa e della politica ecclesiastica, per l'altro, molti di essi, son centri di cultura. In molti conventi si copiano manoscritti e si aprono scuole, non solo per preparare i monaci

alla vita religiosa, ma anche per alunni esterni. Le prime scuole claustrali sorsero nei monasteri di S. Benedetto.

S. Benedetto.

E la vita monacale del medioevo si ringagliardisce e si diffonde procedendo innanzi, ma il suo spirito si modifica.

Sorgono, nel secolo XIII, nuovi ordini religiosi: Domenicani e Francescani.

Mentre i monaci di S. Benedetto o derivati da S. Benedetto, isolati dal mondo e lontani dalle città, vivono del loro lavoro e di ciò che i fedeli hanno donato ai conventi, Domenicani e Francescani fondano i loro conventi in mezzo alle città, vivono mendicando.

S. Francesco (1182-1226), figlio di un ricco mercante di Assisi, si vota alla povertà e va mendicando

La morte di S. Francesco.

e predicando per le città. Mite, umile egli è un nuovo soldato di Cristo, e il cristianesimo trova nell'anima sua come amore di dio, del prossimo e di tutto ciò che vive. La sua fede e il suo entusiasmo commuovono quanti ascoltano la sua parola, quanti osservano la sua vita. Ogni notte si disciplina con catene di ferro tre volte, per sè, per i peccatori viventi e per le anime del purgatorio. Intorno a lui si stringono compagni che hanno lo stesso ardore di fede e la stessa abnegazione di vita e sorge così l'ordine de' Francescani, la cui regola di vita è fondata su la povertà, su lo spirito di sacrifizio, su l'amore infinito di tutti e di tutto. L'ordine da lui fondato in breve tempo si diffonde. Morendo, S. Francesco raccomanda ai frati suoi *la sua donna più cara, la povertà.*

S. Domenico.

S. Domenico (1170-1221), prete spagnuolo, asceta, fu, prima di tutto, un grande predicatore e, per dieci anni, predicò nei paesi albigesi per convertire gli eretici. Scandalizzato del lusso del clero, fonda il suo ordine destinato a portare da per ogni parte la parola cristiana, e impone ai suoi compagni la povertà. Lo stesso spirito di vita anima i francescani e i domenicani; i francescani sono mendicanti che diventano predicatori, i domenicani, predicatori che diventano mendicanti; l'uno e l'altro ordine non rappresenta soltanto una nuova vita monacale, ma una protesta di fatto contro i vecchi ordini monastici arricchiti, e che vivono di ricchezza.

Anche questi due ordini religiosi ebbero scuole e per preparare i frati e per alunni esterni.

Non va dimenticata, a proposito di scuole monacali e di modificazione dello spirito monacale, procedendo nel medioevo,

l'opera scolastica dei *Fratelli della vita comune* o *Gerosolmitani*, nome che essi si dettero col prendere, a loro patrono. S. Girolamo. Vivevano i Gerosolmitani in confraternite, sciolti da qualsiasi regola monastica, e ciò per poter essere più liberi nelle loro relazioni col popolo. Anch'essi insegnano a ragazzi ed a ragazze; insegnano la religione, il leggere, lo scrivere; e ai ragazzi, meglio disposti allo studio, impartiscono insegnamenti alquanto più elevati. I Gerosolmitani rappresentano il bisogno di diffondere, nell'alto medioevo, la povera cultura del tempo, e quasi, dirò così, di democratizzare le scuole.

Ma in tutti questi insegnamenti che la Chiesa impartisce nelle sue scuole, lo spirito scolastico rimane, secondo le intime esigenze della cultura ecclesiastica, dimesso, mortificante e mortificato. L'autorità impera nelle scuole. La Chiesa continuamente impone agl'insegnanti l'umiltà, continuamente ricorda loro la fallacia del sapere umano, continuamente condanna l'orgoglio del sapere.

I rapporti fra maestri e scolari son quasi rapporti di dipendenza religiosa. In tutte le scuole, vescovili o monacali, nessuna considerazione è data all'educazione fisiologica.

Tutta la vita scolastica vediamo nel medioevo immiserita.

Nella didattica le sottigliezze logiche prendono il posto del sapere reale; il lavoro delle scuole non è per comprendere le cose, ma per averle a memoria.

Materie principali d'insegnamento sono il leggere, lo scrivere e la lingua latina. Nelle classi più alte dei monasteri trovano posto gl'insegnamenti relativi ad alcune delle sette arti liberali, ma immiserite secondo lo spirito del medioevo.

In generale, ecco l'ordinamento didattico delle scuole.

L'insegnante espone o legge quello che vuole imparato dagli alunni; gli alunni mandano a memoria le cose esposte o lette. Non si bada punto a far comprendere. Perfino la fisica, la matematica, la medicina, materie che richiedono in-

tuizione e osservazione, si fanno studiare, non perchè siano intese, ma perchè siano ripetute a memoria.

Nei monasteri gli scolari vivono senza relazione alcuna col mondo.

E con questo meschino orientamento della cultura, e con questi meschini indirizzi della vita scolastica, abbiamo nelle scuole disciplina ferrea, disciplina che torna consentanea alle idee del medioevo, il quale vede nel corpo e nei sensi, per effetto del peccato, una ribellione all'anima e ai suoi ideali mistici, ribellione che non può esser vinta se non martoriando e affliggendo il corpo. Sant'Anselmo cerca di mitigarla e vede gli errori di siffatta barbarie. Egli dice: « Se volete introdurre nella puerizia buoni costumi, conviene che insieme colle depressioni della penitenza vadano del pari gli aiuti di una paterna tenerezza e di amore ». Ma il medioevo e le sue scuole continuano nel loro andazzo, e nelle scuole si picchia, si picchia e si picchia.

S. Anselmo (1033-1109).

Maestro colla ferula.

Prima del secolo XI gli scolari erano picchiati sulle guancie, sulla bocca, sul naso, sulle orecchie e sul dorso, dopo sul corpo nudo. Tutto si insegna per mezzo di battiture. Raterio, vescovo di Verona, nel X secolo, scrive una grammatica latina che mira a togliere molte difficoltà, e l'intitola *Para Dorsum,* cioè scansa battiture. Ma con una cultura formale e teologica, con uno spirito scolastico autoritario e mortificatore di corpi e di anime, con un governo scolastico ove abbondano digiuni e battiture, che può essere il piano didattico delle scuole? Che possono essere i metodi?

I conventi avevano scuole meglio organate dei vescovati. In alcuni conventi il corso dell'istruzione abbracciava le sette arti liberali; in altri conventi era lasciata da parte la geometria e s'insegnavano la grammatica, la rettorica, la dialettica e la musica, laddove in molte scuole vescovili tutto si riduceva alla grammatica. Da quello che scrive Rabano Mauro ci possiamo fare un'idea di ciò che era il piano didattico di tutte queste scuole, e quanto esso fosse povero, confuso, ascetico, meschino. Egli dice che la grammatica ci insegna a conoscere i poeti e gli storici antichi e che senza di essa nessuno può comprendere le sacre scritture e il senso della divina parola. La prosodia de' classici, egli aggiunge, non va negletta, perchè necessaria per intendere la versificazione dei salmi. Però le opere dei poeti antichi, a suo avviso, devono essere purgate con massima cura, perchè nulla rimanga in esse che si riferisca all'amore, alla sentimentalità terrena e ai loro dèi. La rettorica, che insegna i diversi generi del dire, le principali parti del discorso e le leggi da cui sono governati, è necessaria, secondo Rabano Mauro, soltanto a quei giovani che non hanno studi più importanti da seguire e dovrebbe essere insegnata su i Santi Padri. La dialettica invece è per lui la regina delle arti e delle scienze; in essa la ragione si manifesta e si sviluppa; essa dà cognizioni e dottrine; essa ci

Interno di una scuola medioevale.

mostra chi siamo, donde veniamo e dove andiamo; per essa s'impara a distinguere il bene dal male. La dialettica, dice il Mauro, è poi necessarissima ai sacerdoti per affrontare e vincere gli eretici. La matematica è importante per i segreti contenuti nei suoi numeri, e la santa scrittura incoraggia questo studio, in quanto parla di numeri e di misura. La geometria è necessaria perchè, nelle sacre scritture, varie specie di superficie circolari furono usate per la costruzione degli archi del tempio di Salomone. La musica e l'astronomia sono legate al servizio divino, che non può essere celebrato, con dignità e decenza, senza musica, nè del servizio divino si possono fissare i giorni festivi senza astronomia.

E da ciò si può argomentare quali dovessero essere le linee generali del piano didattico di queste scuole, e si badi che Rabano reggeva una delle più illustri scuole del tempo.

Quanto ai metodi, primeggia il catechetico, metodo che è tutto l'opposto dell'euristico e del socratico, ed è proprio strano che tali cose si confondano ancora. Nel metodo euristico e nel socratico s'interroga e si governa l'interrogazione, perchè l'interrogato si alzi da sè alla cognizione; nel catechetico s'interroga per dare all'interrogato la cognizione bella e fatta, ch'egli deve accogliere e ripetere.

Monaco che spiega la sfera.
(Da una miniatura medioevale).

Il materiale scolastico di tutte queste scuole era ben povero e come materiale scolastico di pertinenza della scuola e come materiale scolastico di pertinenza degli alunni. I libri erano rari e costosi; solo in qualche convento abbiamo notizia di sfere e di strumenti per studi astronomici.

La lezione era lettura o ripetizione di cose lette fatta dall'insegnante.

Manca in queste scuole la composizione scolastica e doveva mancare come quella che richiedeva un lavoro personale dell'alunno.

Meschinissima è la letteratura scolastica di questa età.

Sono libri di testo per le scuole le grammatiche di Diomede del IV secolo, di Elio Donato (350 d. C.), di Prisciano del VI secolo, e il *Satiricon* o enciclopedia delle sette arti liberali di Marciano Capella (450), che comprende grammatica, dialettica, retorica, aritmetica, geometria, musica, astronomia, nonchè alcuni trattati di Boezio (470-525). Tutte queste opere furono scritte quando la letteratura classica e gli alti istituti di cultura dell'impero non erano ancora spenti. Nulla ha creato per le scuole il medioevo che valga ad essere ricordato. I libri per le scuole di Isidoro da Siviglia, di Beda, di Rabano Mauro e i tanti *dottrinali* di questo o quell'autore, non hanno interesse che per l'erudito o il bibliofilo. I dotti usano le *Somme,* specie di raccolte di notizie. Le *Etimologie* o *Origini* di Isidoro da Siviglia (560-636) sono una compendiosa enciclopedia di tutto ciò che si riputava degno di attenzione, e l'opera ha questa singolare caratteristica, che i singoli oggetti del sapere sono esposti ed illustrati sotto una etimologia per lo più capricciosa e strana dei nomi di questi oggetti. Eppure l'opera di Isidoro fu considerata una preziosa miniera scientifica del medioevo.

Dei classici antichi primeggiano nelle scuole Cicerone, Virgilio, Seneca, Stazio, Quintiliano. Ma che poteva valere questa letteratura, purgata coi criteri della cultura delle scuole medioevali?

Educazione di famiglia, educazione ambientale, educazione scolastica, tutto è povera cosa nel cattolicismo medioevale e nel feudalismo.

Finalità suprema di tutte le scuole è fare il cristiano e possibilmente il santo.

Quando, da questo basso loco del medioevo, ove tutto è ascetico o disordinato, alziamo il nostro sguardo alle civiltà classiche e alla cultura classica, sentiamo tutta la miseria in cui era caduto lo spirito umano. È miseria necessaria; necessaria per le leggi della storia, ma è miseria. La Grecia e Roma avevano una società e una educazione organizzata; qui tutto è disorganato, qui tutto manca di principii direttivi nella vita e nella cultura. Il cittadino del mondo classico è irriconoscibile sotto le vesti del frate, del chierico e del cavaliere. La patria è sparita dalla terra; è sòrta la patria celeste, ma questa patria nulla avviva, nulla organizza, nulla feconda. Troppa importanza è stata data ai costumi dei barbari; essi non cessarono di esser barbari, che quando diventarono romani. Troppa importanza è stata data alle istituzioni di beneficenza fondate dalla Chiesa; esse erano cominciate coll'Impero, e rimasero nel medioevo sempre sproporzionate alla ricchezza degli ecclesiastici e ai bisogni sociali. Troppa importanza è stata data all'opera scolastica della Chiesa: in tutto il medioevo, sparse per il mondo cristiano, vi fu un numero minore di scuole di quelle che ora si trovano in una città anche piccola. Troppa importanza è stata data all'azione dei chiostri su la società: la vita organizzatrice dei chiostri deriva dalla cultura di Roma, deriva da Vivarese e da Cassiodoro. Troppa importanza è stata data ai monaci per rispetto ai classici che conservarono, senza punto badare ai tanti che essi fecero andare perduti. Non un'opera di pensiero o d'arte è figlia del medioevo. Le poche neniole chiesastiche ch'esso ci lascia, e che alcuni vorrebbero elevare a monumenti di lirica, perdono ogni valore quando si porti lo sguardo al mondo classico. Senso storico, eloquenza, filosofia, discipline delle arti liberali, tutto decade e si guasta nel medioevo. Dov'è, nel medioevo, la storia coll'amore inquisitivo di Erodoto o di Livio, o coi criteri profondi di Tucidide e di Tacito? Adamo ed Eva, la leggenda ha preso il posto della larga considerazione storica.

Dov'è, nel medioevo, la grande eloquenza della Grecia e di Roma? Povere omelie hanno preso il posto dell'eloquenza. Dov'è più, nel medioevo, la filosofia divinatrice della Grecia e la grande filosofia degli stoici di Roma piena di sentimenti di alta umanità e di alta dignità umana? Filosofia è ora il ragionamento formale e la sottigliezza dialettica su dommi o su tesi indeterminate ed astratte. Tutto è decaduto. Il medioevo non comincia ad avere importanza per la storia dell'umanità e dell'educazione, che quando si dissolve; quando feudalismo e cattolicismo, dissolvendosi, rendono possibile una nuova vita, un nuovo ambiente sociale, una nuova cultura, una nuova educazione, con nuovi istituti e nuove scuole. È in questa sua dissoluzione che i germi, da esso messi, si manifestano, che si ravvisa la vita fugace del cattolicismo e del feudalismo, la necessità che la cultura assuma altro indirizzo ed altra forma, e che il diritto scolastico passi dal clericato al laicato.

E ciò vedremo nel capitolo che segue, premendomi che maestri e insegnanti abbiano in questa storia non notizie slegate intorno all'educazione, alle scuole e alle dottrine educative; ma un filo logico che renda loro possibile di comprenderle, non solo in modo analitico, ma sintetico, e di farle oggetto della loro meditazione per vedere il fondamento di quanto esponemmo, in modo teoretico e scientifico, nella *Sociologia Pedagogica,* nella *Antropologia Pedagogica* e nella *Vita interna della scuola.*

---

## CAPITOLO XV.

# Germi di dissoluzione della società e della cultura medioevale. — Forme di vita e di cultura nuova. — Dottrine pedagogiche del medioevo.

Necessaria dissoluzione del medioevo. — Il cattolicismo medioevale e i germi di dissoluzione che cova. — Come la cultura non poteva rimanere nelle condizioni in cui l'aveva ridotta il cattolicismo medioevale. — Germi di dissoluzione che cova il feudalismo. — Necessarie modificazioni nella vita di famiglia e nell'ambiente sociale. — Necessaria dissoluzione del medioevo per rispetto alla mentalità, alla sociabilità e alla vita economica. — La nuova personalità che deve derivare dal medioevo. — La Scolastica come forma di dissoluzione della mentalità medioevale. — Ruggero Bacone. — L'astrologia e l'alchimia come forme di dissoluzione del medioevo. — Gli arabi e la cultura araba come fonte di dissoluzione del medioevo cristiano. — Gli ebrei e la cultura ebraica come fonte di dissoluzione del medioevo cristiano. — L'antica cultura classica e il risorto studio del diritto romano come fattori della dissoluzione del medioevo. — I manifesti segni della dissoluzione del medioevo nei Comuni, nelle scuole comunali e nelle università. — Significato dell'apparizione dei Comuni. — Le scuole comunali e il loro significato sociale. — Il precettorato civile e i Comuni. — Significato delle università. — Vita scolastica e vita universitaria nel medioevo. — Che rimane del cristianesimo all'uscire dal medioevo. — Dottrine pedagogiche del medioevo e come esse non potessero risguardare che la cultura in ordine all'insegnamento e alle scuole. — Pedagogisti del primo medioevo: Boezio e Cassiodoro. — Cassiodoro e la vita dei chiostri medioevali. — Pedagogisti dell'età carolingia: Alcuino e Rabano Mauro. — Pedagogisti della Scolastica: Ugo di S. Vittore, Egidio Colonna e Vincenzo di Beauvais. — Impossibilità per la Chiesa di creare una cultura e una vita scolastica. — Umanismo e Rinascimento.

Consideriamo il tema nostro sotto un altro aspetto: consideriamo, cioè, il medioevo per rispetto alla sua necessaria dissoluzione.

Se il cattolicismo e il feudalismo ci si mostrano, nel complesso delle loro attività, armonizzanti fra loro, cova pure in essi qualche cosa da cui necessariamente emerge la loro dissoluzione. È vero: il cattolicismo medioevale è riescito a propagare nei volghi la credenza monoteistica; ma se la credenza monoteistica, messa in riscontro al politeismo, torna più

consona alla ragione e più affiatabile con sentimenti di carattere universale, tuttavia questa istessa credenza è destinata ad apparire contradittoria, allorchè si troverà di fronte alla necessità e alla costanza di leggi naturali e ad un più progredito sviluppo dell'esperienza e del senso logico. Una lotta, quindi sarà inevitabile tra il teologismo cattolico e la scienza. Perchè, o la divinità, secondo è concepita dal cattolicismo, si collocherà fuori dei confini del mondo in uno stato pigro, sonnacchioso ed incurante del mondo, e allora essa perde per l'uomo il suo valore etico, giuridico, sociologico; o la si trasformerà in una legge costante e compenetrata alle cose, ed in questo caso essa sarà spogliata da tutte quelle emozioni e concezioni da cui nacque e per cui vive e regge il sentimento religioso. Nell'un caso e nell'altro risulta chiaro che le menti, arrivate nella loro evoluzione alla forma religiosa di un monoteismo universale non possono passare ad altra forma religiosa; e qualora prevalgano nel sapere la determinazione di leggi scientifiche e il concetto di necessità e costanza nei fenomeni del mondo, dell'uomo e della società, necessariamente, a mano a mano, il sentimento religioso si deve attutire. Onde il monoteismo universale cattolico medioevale porta chiaramente e fatalmente con sè un germe dissolvitore di sè. Si aggiunga che una rappresentazione suprema della vita di carattere religioso, trascendentale e rivelato, come quella che non ha verun fondamento su esigenze razionali, deve stimolare lo spirito di eresie e creare eresie. Il cattolicismo, fin dal medioevo, ha coscienza di questo stato di cose; esso comprimerà qualsiasi tendenza che porti le menti verso lo studio obiettivo della natura, comprimerà qualsiasi dissenso dalla fede comune, ma tutto ciò non valse ad impedire e non poteva impedire la sua decadenza.

Non basta.

Altre considerazioni, e per altre vie, ci mostrano la necessaria dissoluzione del cattolicismo medioevale. Il cattolicismo

aveva fondata per tutta la società una dottrina etica indipendente dalla politica e superiore alla politica; aveva chiamato i popoli a costituire una società spirituale, e somministrato ad ad essi criteri per giudicare le azioni pubbliche e private. Ma tutto codesto, a lungo andare, doveva pur alimentare lo spirito di discussione e creare discussioni, e la discussione, cominciata con criteri teologali, non avrebbe potuto lungamente rinchiudersi in tali criteri. Dippiù: la supremazia morale e politica che si arrogava il cattolicismo, doveva urtare la suscettibilità dello Stato e determinare lunghe lotte; doveva fatalmente condurre all'avvilimento dell'autorità ecclesiastica e, quindi, alla piena emancipazione dello Stato nella libertà della coscienza sociale. Talchè da qualunque parte si considerino, anche in modo sommario, il monoteismo cristiano e il sistema cattolico medioevale, si vede che essi non potevano durare come forma storica permanente nelle coscienze, se non a condizione che mancasse uno sviluppo scientifico; che il cattolicismo medioevale non poteva rimanere integro nei suoi insegnamenti teologici, se non a condizione che sparisse dalle menti l'energia e la virtù delle discussioni; e che l'organizzazione politica del cattolicismo era destinata a dissolversi col formarsi e svolgersi della coscienza dello Stato. Son cose queste di evidenza palmare, e che molto dicono a chi vuol seguire in modo obiettivo, storico e logico il tema multiforme dell'educazione e della scuola. Tutto ciò che abbiamo trovato innanzi, per l'educazione e la scuola nel medioevo, doveva mutare.

Nè la cultura poteva lungamente rimanere angusta e immiserita quale l'abbiamo vista innanzi sotto gl'influssi della Chiesa. Gli sforzi stessi che fa Carlo Magno per risollevarla ci dicono che gl'ideali della cultura non erano del tutto tramontati. D'altra parte, se la Chiesa, ispirata dal suo misticismo, aveva potuto aduggiare lo spirito della cultura e renderla esteriore e formale, tutto ciò era destinato a sparire, allorquando si fosse ridestata una nuova vita mentale.

Nè la costituzione della famiglia e lo spirito educativo della famiglia potevano a lungo rimanere nei confini ascetici segnati dal cattolicismo; nè col trasformarsi degli elementi fondamentali di questa società, poteva non modificarsi tutto l'ambiente sociale e non rendersi necessari, con una vita nuova, un'educazione nuova e nuovi ordinamenti scolastici.

Ma il medioevo cova i germi della sua dissoluzione anche considerando l'altro suo principalissimo fattore, il feudalismo. La prepotenza feudale, queste sovranità discordi e piccine di signori; questo mondo di privilegi della nascita e della ricchezza; questo mondo discorde nel diritto, nelle consuetudini e nei costumi; questo mondo di albagie, di armati coperti di ferro, ma dall'anima piena di superstizioni e d'ignoranza; questo mondo di guerricciuole continue e di duelli, ove il villano che lavora ne' campi è spregiato, ove arti e mestieri sono associazioni anch'esse privilegiate e prepotenti; tutto questo mondo senza umanità e senza giustizia non poteva reggere e doveva venire in urto con nuovi sentimenti, con nuovi bisogni, con nuovi ideali. Si aggiunga che la cavalleria, dopo le crociate, perde la sua ragione di essere; che dopo le crociate, e per effetto delle crociate, anche le condizioni economiche mutano. Le crociate, queste spedizioni militari organizzate dai papi, che dovevano segnare il trionfo del misticismo, valsero invece ad attutirlo. I cavalieri non trovano negl'infedeli gli uomini che erano stati loro dipinti, ma gente di fede poco diversa dalla propria, piena di coraggio, istruita e generosa. Cristiani e Mussulmani discutono talora con serenità la loro fede, e cristianesimo e maomettismo, anzichè sopraffarsi l'un l'altro, si trovano avvicinati. Così l'orizzonte mentale e morale si allarga. Entrano in Europa dopo le crociate nuove coltivazioni agricole; i servi e i piccoli vassalli, che hanno lontano i loro signori, aprono l'animo a sentimenti d'indipendenza e di dignità; sorgono le industrie e i commerci e di mano in mano vengono ponendosi le condizioni per tutta una vita nuova.

Onde a considerare il cattolicismo medioevale e la necessaria opera evolutiva del feudalismo, possiamo dire che il medioevo cova in sè una trasformazione di tutte le forze sociali e la costituzione di una nuova mentalità, di una nuova sociabilità e di una nuova vita economica. Di una mentalità che lentamente si doveva movere verso la scienza e il sapere positivo, e sostituire al sapere mistico e formale, il sapere reale e scientifico; di una sociabilità che lentamente doveva distruggere le distinzioni tra schiavi, servi e privilegiati del cielo e della terra e trasformare il principio di uguaglianza morale e religiosa in principio di eguaglianza naturale e giuridica di tutti gli uomini, perchè uomini; di una vita economica che doveva procedere verso l'emancipazione e la libertà del lavoro. E con tutto ciò il medioevo si avvia necessariamente verso la formazione di nuovi popoli e di nuova personalità, la quale non poteva essere nè il taciturno frate, nè l'esaltato cavaliere, nè il privilegiato o il servo, ma l'uomo, di qualsiasi condizione sociale, retto e libero, giusto e pio, morale e laborioso, colto e patriota, educato in ogni sua parte per sè e per la società; dell'uomo che vive in armonia colle leggi della natura e procura felicità a sè e agli altri. Certo occorrerà molto tempo perchè tutto codesto si esplichi completamente dal seno del medioevo, ma dovrà esplicarsi; e vediamo infatti che di mano in mano che gli elementi e le forze nuove si manifestano, la fiumana della vita scompagina il medioevo, ne porta via le scorie e disegna un nuovo tipo di vita, cui abbisognerà nuova educazione, nuova cultura e nuova organizzazione scolastica.

E la dissoluzione mentale del medioevo già si affaccia colla Scolastica. La Scolastica mira principalmente a rendere coerenti i dommi della fede cristiana e a costituire una dottrina cristiana. Donde il nome di dottori dato ai pensatori di questa età. Ma su quale principio organare dialetticamente i dommi? Scoto Erigena (833-880), al tempo de' Carolingi, ritiene che ogni autorità derivi dalla ragione e che il vero pro-

cedimento della mente è di muovere dallo studio delle cose visibili per elevarsi alle spirituali e invisibili. Ma a che riesce Scoto Erigena? Erigena riesce, colle sue speculazioni, al panteismo, che è negazione di dio fuori del mondo, negazione, cioè, della trascendenza divina; panteismo che si annunzia, fin dal medioevo, come il maggior nemico del cattolicismo. Tutta la grande questione su cui si svolge in seguito la Scolastica intorno al valore delle idee, tra nominalisti, realisti e concettualisti, sgretola lo spirito religioso e metafisico. In mezzo ad una speculazione metafisico-teologica priva di freschezza e di spontaneità di eloquio, barbara nella forma, vacua e pedantescamente artificiosa nei ragionamenti, invano i grandi dottori di quell'età, Anselmo d'Aosta, Bonaventura da Bagnorea e specialmente il discepolo di Alberto Magno, Tomaso d'Aquino, si sforzano a conciliare, nelle alte vette del pensiero, il teologismo e la metafisica. Essi non riescono: il misticismo e lo scetticismo sono gli eredi della Scolastica. Come, invero, era possibile conciliare colla ragione i dati fantasiosi della rivelazione? D'ora in poi, anzi, noi vediamo la metafisica procedere innanzi per sciogliersi dal teologismo, e affermarsi, essa, quale forma fondamentale definitiva pel concepimento della vita. Che è difatti l'umanismo e il rinascimento, di cui parleremo in seguito, se non la negazione del teologismo e dello scolasticismo?

S. Bonaventura (1221-1274).

E sempre nel medioevo, nonostante le tendenze mistiche che avviluppano le menti, noi vediamo, con Ruggero Bacone, i germi di una nuova forma di cultura. Questo monaco (1214-1294) mira a fissare le leggi e i rapporti costanti dei fatti; vuol sperimentare, verificare. E tutto ciò è lontano dalla misticità, è dissoluzione della misticità!

E albori di una nuova attività mentale sono l'astrologia e l'alchimia che agitano l'agonia del medioevo. Esse muovono da un presupposto contrario allo spirito teologico: la subordinazione dei fenomeni a leggi invariabili, mercè cui i fenomeni stessi si rendono suscettibili di previsione razionale. L'astrologia porta le menti verso la natura esteriore, mentre apre le vie a progressi nelle cognizioni astronomiche e matematiche. L'alchimia, a sua volta, incita a ricerche minute nel mondo de' corpi e insieme, astrologia e alchimia, ristorano il sentimento del potere umano in ordine alle investigazioni su la natura. Siffatte investigazioni, spoglie di spirito mistico, a mano a mano passano dal mondo materiale esterno al mondo vivente. Cominciano le ricerche biologiche; si aspira a trovare una medicazione universale; l'autopsia dei cadaveri diventa un mezzo d'indagini e si vien così costituendo uno spirito di cultura diametralmente opposto a quello che allora imperava, spirito di cultura che, in concorso di altre cause, doveva trasformare la vita, l'educazione e le scuole e dar loro nuovo indirizzo.

Alberto Magno (1193-1280).

S. Tomaso.

Certo al rinnovellamento di

questa mentalità influirono gli Arabi e cogli Arabi gli Ebrei, e quel tanto di cultura classica che la barbarie e il misticismo medioevale non erano riusciti a far sparire.

Astrologo che ha in mano un disco con figure magiche. (Miniatura di un libro del medioevo).

Gli Arabi dettero un poderoso aiuto al rinnovellamento della mentalità medioevale. Senza degli Arabi non si spiegano il rapido dissolversi del medioevo e i nuovi atteggiamenti della cultura.

L'Europa deve agli Arabi e ai suoi contatti cogli Arabi, anche nella vita materiale, grandi cose. Nell'agricoltura deve ad essi il grano saraceno, la canapa, il cotone, il lino, il gelso moro, lo zafferano, il riso, la palma, il limone, l'arancio, il caffè, la canna da zucchero. Nell'industria deve ad

Ruggero Bacone. (Da un'antica incisione).

Alchimista del medioevo. (Da un'antica incisione).

essi le stoffe di damasco, i broccati di seta, d'oro e d'argento, la mussolina, la garza, i velluti, gli specchi di vetro, gli sciroppi, le pasticcerie. Ma più ancora che nella vita materiale e nei commerci essa deve agli Arabi e alla civiltà fondata da Maometto il suo risveglio nella vita mentale.

Maometto è un rigeneratore di popoli e di coscienze. Contro la nativa idolatria e rozzezza degli Arabi, egli predica l'unità di dio, di dio padre di tutti gli uomini; predica l'immortalità dell'anima con una vita futura di piaceri, solo adatta alla mentalità araba, incapace di elevarsi al concepimento di una felicità morale. La religione che egli diffonde non richiede grandi poteri intellettuali per essere accolta; nulla egli nega e del giudaismo e del cristianesimo. Mosè e Gesù sono per Maometto profeti che l'hanno preceduto. La sua rivelazione rettifica soltanto ciò che è stato snaturato e nel giudaismo e nel cristianesimo. La diffusione della sua fede, primo dovere de' credenti in lui, rese possibile un immenso impero e una grande civiltà. Il Corano è un libro grande, quanto la Bibbia e gli Evangeli.

La tomba di Maometto a Medina.

Oltre la diffusione della nuova fede, sono doveri del credente, secondo Maometto: la preghiera che porta il credente fino a mezza strada verso dio; il digiuno, che lo porta fino alla soglia della reggia di dio; la carità, anche ai nemici, che gli apre la porta dei cieli. Nel Corano è inculcata la nettezza del corpo, e il Corano enumera come peccati mortali: l'omicidio volontario, l'adulterio, la calunnia, lo spergiuro e la falsa testimonianza.

Come vedesi, questa di Maometto è una religione assai semplice e nei suoi dommi e nella sua pratica.

Gli Arabi, a cominciare dal secolo VII, progredirono di pari passo nella grandezza politica e nella grandezza della civiltà e della cultura.

Insigni centri di cultura sorsero a Bagdad e a Damasco in Oriente; a Cordova, a Salamanca e Toledo, nell'Occidente,

ove erano studiate, con grande ardore e successo, grammatica, matematica, astronomia, filosofia, chimica, medicina. Furono gli Arabi che dettero origine alla chimica, scoprendo l'alcool e gli acidi nitrico e solforico; che dettero nuova forma all'algebra e alla geometria; che divisero la superficie terrestre in gradi e le stelle in gruppi; che fecero conoscere all'Europa le cosidette cifre arabiche, che tanto valsero a render facili i calcoli aritmetici; che fecero meglio comprendere i filosofi e gli scienziati della Grecia, ecc. Mentre il medioevo cattolico langue in pompe chiesastiche e formule mistiche, gli Arabi rappresentano la luce dell'intelletto e della scienza. Le loro scuole di Spagna erano frequentate dalla gioventù cristiana delle altre contrade d'Europa; le loro moschee erano sedi di scuole.

Interno della moschea di Cordova.

Anche gli Ebrei coi loro commerci, colla loro tolleranza, colle predicazioni e le scuole nelle sinagoghe, colle traduzioni, che fanno dei libri degli Arabi, concorrono a sciogliere il medioevo cristiano, mistico, sonnacchioso e buio. E cogli Arabi e la cultura araba, cogli Ebrei e la cultura ebraica influiscono a dissolvere il medioevo, il rinvigorirsi della cultura classica e i risorti studi del diritto romano. Il monopolio ecclesiastico della cultura e dell'insegnamento non fu pieno ed assoluto neanche nel medioevo. Una

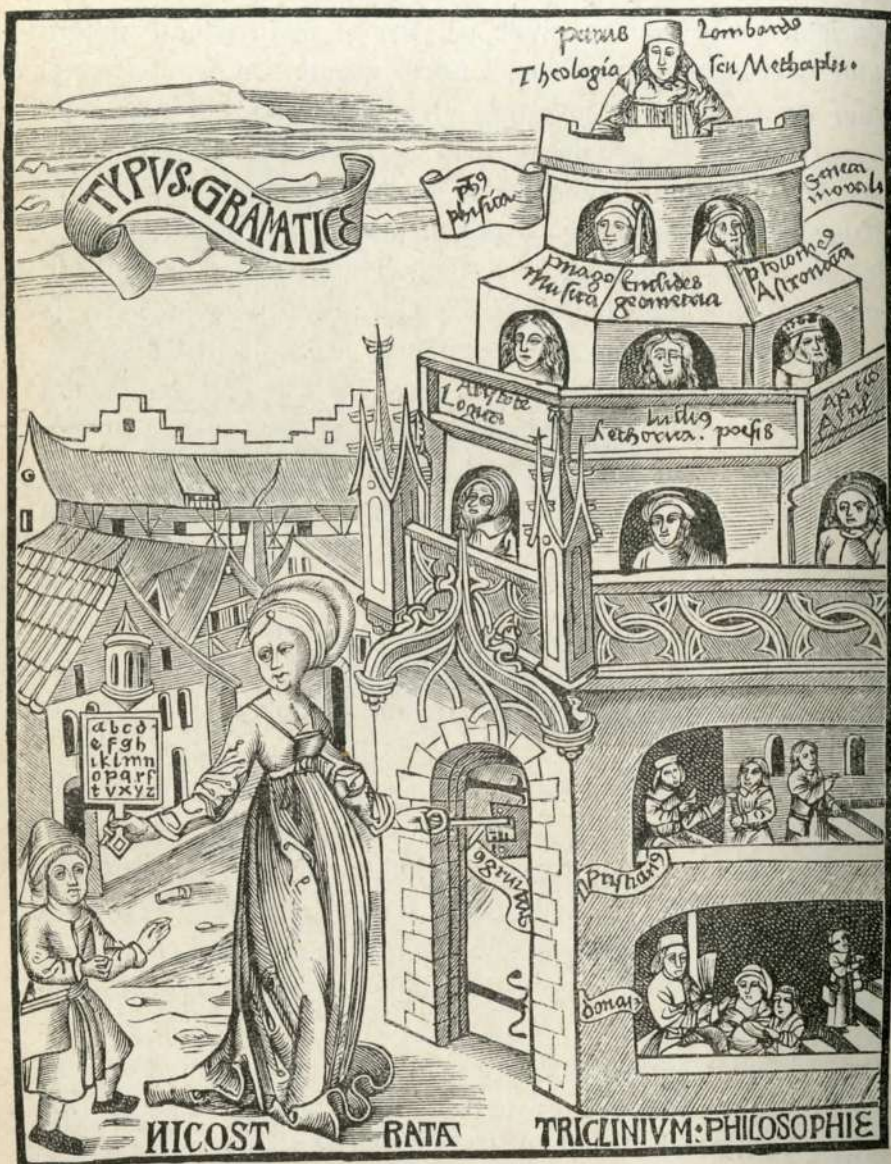
Moschea di Cait-Bei al Cairo.

tradizione di scuole laiche private, condotte da maestri laici, con ispirazione laica e civile, di fronte all'invadente potere della Chiesa, non mancò mai. Certo queste scuole non potevano essere molte e dovettero vivere con stenti di fronte alla concorrenza delle scuole clericali; pur non cessarono mai di esistere, ed erano il luogo dove le classi agiate e più riluttanti all'ascetismo ecclesiastico e più memori della grandezza classica facevano educare i loro figli. I concilii medioevali, in quanto impongono ai vescovi d'istruire gratuitamente gli scolari poveri, accennano manifestamente a scuole private a pagamento, ove s'istruivano i non poveri. Nè poi fu mai spenta la tradizione del diritto romano: la Chiesa stessa non poteva primeggiare come giustizia sociale, che richiamandovisi. Così con l'azione di fattori molteplici si cammina verso una nuova vita sociale, verso una nuova cultura, una nuova educazione e nuove scuole.

Questa grande dissoluzione della vita medioevale e dello spirito medioevale si compie in Italia. Segno manifesto di essa sono i Comuni, le scuole dei Comuni, e il sorgere delle Università.

I Comuni sono gli albori di una nuova vita sociale; sono i rappresentanti di vita civile del cittadino che governa se stesso nella città. Questi piccoli Comuni di fronte all'immenso potere della Chiesa e dello Stato feudale sembrano ben poca cosa, eppure sono l'antica vita libera che ritorna.

E coi Comuni sorgono le scuole dei Comuni e le Università.

I Comuni, le scuole libere dei Comuni e le Università segnano il primo riannodarsi nella cultura della vita medioevale colla vita antica. Comuni e Università non sorgono per virtù di leggi: sono l'effetto di una nuova vita sociale e mentale in opposizione al mistico e prepotente medioevo. Ora non vi sono più solo scuole di vescovati e di chiostri; vi è una vita civile che reclama scuole civili.

Pianta allegorica dei diversi gradi dell'insegnamento universitario.

(Da un'antica incisione in legno).

E col sorgere delle scuole dei Comuni vediamo lotte tra queste e le scuole dei vescovadi e de' chiostri; ma il diritto d'insegnare passa intanto dalla chiesa alla città, e tutto un nuovo ordinamento scolastico si rende necessario.

Le Università laicizzano l'alto sapere. Furono le prime Università corporazioni di professori e di studenti, cioè associazioni tendenti ad uno scopo comune: celebri quelle di Bologna, di Salerno e poi di Parigi, ove fiorì la Scolastica, di Oxford, di Cambridge, di Napoli, di Padova, ecc. Di mano in mano esse aumentano di numero, contrapponendosi agli insegnamenti monastici e creando una nuova funzione didattica. Nella più parte delle Università erano tre grandi rami d'insegnamento: la Teologia, la Giurisprudenza, la Medicina. Esse intanto acquistavano privilegi or da papi or da imperatori e accrescevano la loro potenza sociale, mentre nel loro seno si schiudeva una nuova vita intellettuale, si formavano nuovi metodi d'indagini e d'insegnamento e le menti si aprivano a discussioni molto lontane da quelle ascetiche, vaporose e sottili dei chiostri. Del pari le scuole dei Comuni, se alcune seguivano la vecchia organizzazione scolastica, altre sorgevano consone al nuovo movimento industriale, e si proponevano come scopo d'insegnamento il leggere, lo scrivere, il far di conto, il tener libri di commercio e la corrispondenza commerciale. Così nell'alto e nel basso della cultura si preparava un lontano rinnovellamento della vita scolastica; e si può dire che le Università e le scuole dei Comuni sono nel medioevo la prima e sicura rivelazione pedagogica di vita nuova; che le une e le altre segnano chiaramente l'apparizione del laicato nella cultura e la scuola messa in relazione coi bisogni della vita civile. Mentre colle Università ha fine il monopolio, nell'alto sapere, del prete e del frate, e l'alta cultura acquista un valore per sè, e non è più, come nel chiostro, un mezzo per credere, per discutere e ragionare intorno a dogmi; nelle scuole dei Comuni, le discipline delle sette arti liberali si rial-

zano e si modificano informandosi ai bisogni del commercio, dell'industria e della vita cittadina.

Siamo ai primordii di un'età nuova.

E quando a tutto questo moto di vita sociale, d'idee e di cultura, da per tutto incomposto, è vero, ma da per tutto nuovo, si aggiungerà la formazione delle nuove lingue, allora il latino della Chiesa universale non sarà più compreso dalle moltitudini: quando nuove letterature e nuova vita sorgeranno nei popoli, tutto stabilirà contrasti con l'ambiente medioevale, tutto porterà a formare un nuovo ideale di vita, di struttura sociale e di cultura e un nuovo tipo di educazione e di scuole.

Che rimane ora del cristianesimo? Rimangono le pratiche cristiane, ma il suo spirito ascetico va spegnendosi.

Per noi discorrere di educazione e di scuole senza riferimento alla società, ai suoi ideali e alla sua cultura, è rendere impossibile una vera storia della pedagogia.

Ed ora domandiamoci. Quali le dottrine pedagogiche del medioevo?

La speculazione pedagogica, come vedemmo parlando del cristianesimo, fu una delle principali attività della Chiesa: Clemente, Basilio, Gregorio da Nazianzo, Giovanni Crisostomo determinano lo spirito dell'educazione cristiana per rispetto alla società civile; Gerolamo per rispetto alla vita monacale; Agostino eleva a filosofia la pedagogia cristiana. Sono questi i grandi pedagogisti del cristianesimo e gl'insegnamenti loro informano il medioevo, e nulla il medioevo poteva aggiungere ad essi. Non avevano essi forse stabilito ciò che doveva essere il cristiano e nella famiglia e nella vita pubblica e privata? Non avevano stabilito i rapporti della nuova fede colla cultura? L'argomento pedagogico, in quanto formativo del nuovo credente, era esaurito. Ne segue che le dottrine pedagogiche medioevali non potevano volgere che sul campo della cultura scolastica.

Poca però è l'opera della pedagogia medioevale su tale

argomento. Tuttavia è necessario che, anche questo aspetto delle dottrine pedagogiche medioevali, si lumeggi.

Boezio (470-525), famoso nel medioevo pel suo libro *De Consolatione Philosophæ,* dispiegò un'attività didattica colle sue traduzioni di Aristotele, di Porfirio, di Euclide e col dettare libri risguardanti alcune delle arti liberali. Ma accenni, a speciali dottrine della scuola, non vi sono in lui. Cassiodoro (470-575), uomo politico, segretario di Teodorico, e de' suoi successori fino al 540, amante della romanità e della cultura cristiana, mira ad accordare, nel campo pratico degl'insegnamenti, la cultura classica alla cultura sacra e cristiana. L'istituto di Vivarese, da lui fondato presso Squillace, ebbe grande importanza. Vivarese non era un chiostro; era un luogo solitario per spiriti devoti alla religione e amanti del sapere. Quivi si pregava, si studiava e si lavorava. All'istituto era unita una ricca biblioteca raccolta da Cassiodoro con molti sacrifizi: nell'istituto di Vivarese era coltivata ed insegnata anche la medicina. L'istituto di Vivarese fu certamente per l'Italia e per il mondo medioevale la più bella creazione pedagogica. Però, se questo cenobio non è un chiostro e non vi sono voti che vincolino la libertà di chi vi entra, esso non è neanche una scuola nel senso nostro: è un alto istituto d'insegnamento e di vita consacrata agli studi. In questo istituto fu scritta l'opera di Cassiodoro, *De anima,* che ha importanza per le idee filosofiche dei tempi.

Boezio.

In più stretta relazione coll'argomento pedagogico è il suo trattato *Delle arti e discipline liberali,* ma quest'opera è compilata su quella di Marciano Capella e su alcuni libri di

Sant'Agostino. Cassiodoro vi dà grande importanza alla grammatica, alla rettorica e all'aritmetica. A ottant'anni egli dettò un trattato di ortografia. Tuttavia Cassiodoro, come Boezio, se dispiega un'attività pedagogica, non ci lascia accenno alcuno a speciali dottrine risguardanti la cultura e le scuole. Giovi però notare che lo spirito dell'istituto di Vivarese non fu senza importanza per elevare a vita di cultura i chiostri di S. Benedetto. È da questo romano credente, ma appassionato della cultura classica, che rifluisce vita di sapere ai chiostri.

Ripetiamolo. La pedagogia medioevale non poteva più volgere su lo spirito cristiano e su l'educazione cristiana: questo era stato argomento esaurito dai padri della Chiesa. La pedagogia medioevale non aveva altro campo aperto che la scuola; la scuola che diventa nel medioevo funzione della Chiesa; ma la poca attività, dispiegata dalla Chiesa nelle scuole fino a Carlo Magno, fa sì che nulla meriti di essere rilevato. Con Carlo, così come abbiamo un movimento di cultura e di scuole, abbiamo una attività pedagogica. Alcuino e Rabano Mauro si possono dire i più importanti pedagogisti dell'epoca carolingia; ma se essi sono restauratori di scuole per quei tempi, non ci lasciano dottrina alcuna nuova o accennante a novità intorno ad esse.

Perfino il gran movimento filosofico della Scolastica, di cui parlammo innanzi, non ci offre, nei suoi grandi dottori, dottrine pedagogiche. Si può considerare come pedagogista di questa età Ugo di S. Vittore (1096-1141); ma la sua *Eruditio didascalica* ci dice, fin dal titolo, che la cultura, ormai è concepita come semplice notizia, come erudizione. Tutto il sapere Ugo comprende sotto la denominazione di filosofia, e la filosofia divide in teorica: teologia, matematica, aritmetica, musica, geometria e fisica; in filosofia pratica: etica, politica, economica; in filosofia meccanica, che comprende le sette arti del tessere, del fucinare il ferro, di costruir bastimenti, di lavorare i campi, di cacciare, di sanare i corpi e di rappresentare su

le scene; in filosofia logica, che comprende la grammatica e la dialettica. La poesia e la storia sono appendici di queste arti.

Nè fra i libri autentici di S. Tomaso nè in quelli attribuiti a lui, ma non suoi, ve n'è alcuno che tratti direttamente la questione pedagogica. La didattica non è distinta dalla logica e i precetti logici dai precetti didattici.

Uno scolaro di S. Tomaso, Egidio Colonna, romano, morto nel 1316, nel suo trattato *Del Reggimento dei Principi*, a proposito del governo della famiglia, discorre dell'educazione, ma non dice nulla d'importante o di nuovo. Benchè scriva per figli di re e di principi, il Colonna, più che raccomandare molto la cultura, raccomanda pratiche virtuose, e proibisce, perfino, alle figlie di re e di principi, di ballare.

Solo trattato notevole di pedagogia del medioevo è quello di Vincenzo di Beauvais del XIII secolo, intorno all'educazione di figli de' re e de' nobili. Il libro è scritto con lo spirito analitico della Scolastica, e l'autore s' industria a porre insieme, il meglio che può, quanto era stato detto intorno all'educazione dagli antichi, accomodando tutto all'ideale mistico del medioevo. In generale, se il problema pedagogico capitale del medioevo rimane quello della cultura e del suo valore per rispetto alla vita cristiana e alle scuole, nulla troviamo nel medioevo che accenni a qualche cosa di vivo e di vitale. Quando quindi da questi pedagogisti volgiamo lo sguardo all'antichità, a Socrate, a Platone, ad Aristotele, a Seneca e a Quintiliano sentiamo che la Chiesa poteva promovere una fede, poteva plasmare l'ideale del cristiano, ma riesciva impotente a creare una cultura e una vita scolastica. Dottrine educative importanti non son possibili che dopo la formazione de' nuovi popoli; all'apparire di nuovi ideali; col manifestarsi di nuova struttura sociale, di nuovi costumi, di nuova educazione, di nuova cultura e di nuova costituzione delle scuole. E tutto ciò verrà nell'età dell'Umanismo e del Rinascimento.

Ed ora poche osservazioni.

La storia della pedagogia, come la storia di qualsiasi scienza di carattere sociale e morale, ha importanza in quanto può servire quasi di laboratorio per saggiare e giudicare la scienza stessa. Ebbene, che insegna al pedagogista la storia del medioevo?

Molte cose, ma prima di tutto che la cultura e l'ascetismo si respingono; che fede e scienza derivano da fonti diverse, e che non si accordano, non si aiutano, non si sussidiano reciprocamente. Il medioevo non è soltanto barbaro perchè è ascetico; è barbaro perchè incolto. Onde, se era nelle leggi storiche necessario che dal politeismo si passasse al monoteismo, se col monoteismo cristiano universale la vita morale delle moltitudini s'ingrandisce, l'ascetismo cristiano però risulta pur contrario all'uomo, alla sua educazione, ai suoi bisogni e alla società. Quell'umanismo materiato di sapere e di cultura della civiltà greco-latina, che il cristianesimo aveva creduto di sopprimere, risorge: le leggi storiche sono più forti e più potenti delle fantasie religiose. Questa storia della pedagogia medioevale ci mostra anche che molti dei conflitti d'oggi, nel campo educativo e scolastico, sono rantoli agonici del medioevo, e che fino nel medioevo, in cui la Chiesa era onnipotente, essa non riescì a formare un'educazione scolastica.

Il medioevo noi lo vediamo rivivere ancora sotto altre forme, nella riforma protestante e nella controriforma cattolica, ma esso vi rivive per eliminarsi a mano a mano, finchè una struttura sociale nuova, nuovi ideali di vita, nuovi costumi, nuova educazione e nuove scuole non rendono possibile mediante la scienza un'umanità ancora più larga di quella fondata da credenze, e la scienza assumersi il còmpito di riorganizzare la vita educativa e scolastica, e affermarsi essa come potere spirituale in luogo della teologia e della metafisica.

---

## CAPITOLO XVI.

# Umanismo e Rinascimento.

La struttura sociale e l'ideale della vita nell'età dell'Umanismo e del Rinascimento. — Principali modificazioni nella vita sociale. — L'Italia nella formazione di questa nuova vita. — Secolo XIII e XIV: Dante, Petrarca, Boccaccio e l'antichità classica. — La passione per la cultura classica. — Biblioteche, Università e Accademie. — I grandi centri dell'umanismo in Italia. — I più illustri divulgatori dell'umanismo nell'insegnamento superiore. — La mentalità filosofica dell'umanismo e del rinascimento: Nicolò da Cusa, Lorenzo Valla, Rodolfo Agricola, Marsilio Ficino, Achillini, Pomponazzi, Paracelso, ecc. — Filosofia e scienza. — Carattere aristocratico dell'umanismo. — Modificazioni che apporta nell'educazione familiare e nell'educazione dell'ambiente sociale. — Nuova cultura e necessità di nuovo spirito scolastico. — Il diritto scolastico in quest'età. — I due grandi uomini di scuola dell'umanismo: Guarino e Vittorino. — Peregrinaggio scolastico del Guarino; suo amore per la scuola e gli scolari. — Educazione fisiologica e disciplina nella scuola del Guarino. — Gl'insegnamenti e la formazione morale nella scuola del Guarino. — Vittorino e la sua vocazione scolastica. — Il convitto della casa « Zoiosa ». — La disciplina educativa e scolastica di Vittorino. — Le cure fisiologiche e gli esercizi fisiologici come fondamento di tutta l'educazione. — Gl'insegnamenti e la formazione morale nella scuola di Vittorino. — Edilizia, organizzazione scolastica e letteratura scolastica in quest'età. — La nuova didattica non è catechesi. — La lezione, le arti liberali; affetti che son destati negli alunni dagli studi. — La composizione scolastica. — La formazione dell'ambiente educativo e il galateo e la missione civile della scuola. — Discepoli di Guarino e di Vittorino. — L'umanismo si diffonde dall'Italia in Europa. — Manchevolezze dell'umanismo scolastico. — I pedagogisti dell'umanismo in Italia.

La struttura sociale muta passando dal medioevo all'età moderna; mutano e si modificano colla struttura sociale, l'ideale della vita, l'assetto economico, politico e giuridico; mutano e si modificano lo spirito familiare, la cultura, tutta la complessa azione dell'ambiente sociale, tutta l'organizzazione scolastica. Il cristianesimo, che, come fantasia etico-religiosa, aveva trionfato con Costantino; che era diventato potere sociale e politico nel medioevo, costituendo l'omogeneità spirituale dei nuovi popoli; che nella prima epoca della Chiesa era stato ideale di viva e libera coscienza, nei secoli XIV, XV e XVI diventa

pratica di vita cristiana e s'illanguidisce in tutto ciò che lo aveva fatto sorgere; non è più forza viva e sovrana delle coscienze, ma costume e pratica religiosa. La Chiesa, ora, non solo ha perduta la supremazia sociale, ma è scaduta nella stima e nella considerazione delle classi elette, e lo spirito sociale, con segni diversi, cammina verso riforme: verso riforme molteplici e verso riforme religiose. La vita economica, già mutata coi Comuni, continua a mutare e a trasformarsi: la servitù si attenua sempre più e procede verso la sua sparizione. La ricchezza non è più solo riposta nella produzione agricola, ma è principalmente cercata nelle industrie e nei commerci. Le corporazioni di arti e mestieri a mano a mano si sciolgono; gli artigiani a poco a poco diventano liberi, e il principio della libertà s'infiltra in tutte le professioni. Colle nuove lingue si è delineata una nuova mentalità con nuovi gusti estetici. Da per ogni parte si sente il bisogno di accentrare i poteri politici: si affacciano i principati, si costituiscono le grandi monarchie; il particolarismo politico medioevale sparisce. La giustizia sociale si scioglie sempre più dalle consuetudini e dai costumi e si sovrappone ad essi; cessa di essere funzione individuale e diventa pubblica funzione esercitata da pubblici tribunali, e torna largamente in onore il diritto romano per rifare la personalità e la dignità del cittadino in tutti i suoi rapporti sociali. Si costituisce coi principati e colle grandi monarchie lo Stato nuovo; sorge una nuova nobiltà di corte; rinasce il patriottismo, vengono acquistando importanza il lavoro e il sapere. Principati e monarchie rappresentano un governo più stabile, più ordinato; rappresentano la garanzia della forza della sovranità pei cittadini tutti; principati e monarchie parificano le classi sociali; spezzano ogni distinzione fra città e contado. Col principato e colla formazione delle monarchie la vita individuale, la famiglia, le istituzioni sociali son liberate dagli arbitrii e dalle prepotenze; la società ha un'amministrazione uniforme; l'autorità dello Stato si fa valere di fronte all'auto-

rità della Chiesa. Rimangono, è vero, e rimarranno per molto e molto tempo de' privilegi e in principati e in monarchie, ma rimangono come mezzi per rendere possibile la vita dello Stato e per far valere la volontà del principe; col principato e con le monarchie migliorano altresì nel contado le condizioni economiche della classe lavoratrice e in tutto questo nuovo movimento di vita si attenua nell'individuo e nella famiglia la misticità e son sentiti i veri e reali bisogni della vita e della terra. Da per ogni parte in quest'età non solo il medioevo si scioglie, ma sorgono gli organi e le funzioni di una vita nuova.

Opere italiane e straniere hanno chiaramente dimostrato che è l'Italia che scioglie il medioevo e schiude i germi di una nuova vita e di una nuova cultura; che dall'Italia muovono l'umanismo e il rinascimento. L'umanismo e il rinascimento sono la vita nuova in pieno contrasto colla vita medioevale; vita nuova che ha da noi le sue prime manifestazioni fin dal secolo XIII e XIV e che procede nel secolo XV e XVI. Questo nuovo movimento di vita si manifesta dapprima nelle arti figurative, coll'architettura e colla pittura; nella politica, colla costituzione dei Comuni e delle Signorie; nella vita economica, coi commerci e colle industrie, e poi, nell'arte della parola, con Dante, Petrarca, Boccaccio. Lo spirito sociale che ha creato il duomo, il camposanto e il campanile di Pisa; che ha governato gli ardimenti e gli accorgimenti delle nostre città marinare; che ha dato virtù di bellezza al pennello di Cimabue

Dante.

e di Giotto; che ha ispirata la lirica di Guido Guinicelli e di Guido Cavalcanti; che ha creato i tre eterni monumenti: la *Divina Commedia*, il *Canzoniere*, il *Decamerone*, è in opposizione col medioevo e con la sua civiltà e la sua cultura. Dante eleva a dignità di lingua i nuovi dialetti e dà unità di lingua all'Italia; inalza a opera di pensiero e di arte la fantasia etico-religiosa del cristianesimo, ma, pur rimanendo cristiano, giudica il papato e trova de' papi nel suo *Inferno;* pur rimanendo cristiano condanna la teocrazia, e nel *De Monarchia* vagheggia un'Italia risollevata e rifatta nel ricostruito Impero. Tutta l'arte della *Divina Commedia* è arte nuova, e per assurgere a quest'arte è, a Dante, maestro Virgilio. Petrarca, cristiano, vive tutta la sua vita compreso dell'antica grandezza romana e sospira di vederla ripristinata; cristiano, chiama Babilonia la Corte papale di Avignone e accusa papi e clero; cristiano, adora Cicerone e Virgilio, dileggia la dialettica medioevale, ama le bellezze della natura e le descrive; cristiano, ama Laura di amore ignoto al mistico medioevo. Il *Canzoniere* è monumento eterno di psicologia erotica; mai il sentimento dell'amore era stato sentito, avvertito ed espresso con

Petrarca.

Boccaccio.

forma d'arte come dal Petrarca. Boccaccio è il primo che legge nei testi i classici greci: l'amore per l'antichità e per la cultura classica di Dante e di Petrarca diventa effettuale in lui; egli dà forma d'arte alla prosa italiana. Il *Decamerone* e il mondo sociale come traspare dal *Decamerone* sono in perfetta antitesi colla vita medioevale. La gerarchia ecclesiastica e il monachismo sono dileggiati nel *Decamerone*. Boccaccio è il primo uomo che sente pienamente la modernità.

Continuatori immediati dell'opera del Petrarca e del Boccaccio nell'amore per l'antichità furono tre eruditi: Coluccio Salutati, Luigi Marsili e Giovanni Malpighini.

Ma la vita nuova e l'umanesimo dilagano procedendo nel secolo XV.

Gli umanisti ricercano i manoscritti delle opere antiche e frugano gli archivi, le biblioteche dei conventi, gli episcopi, le abazie per ritrovarli, e, intorno ai manoscritti ritrovati, si esercita l'opera loro, sia col ricopiarli, sia col correggerli, sia col commentarli. Dai libri le ricerche si volgono verso tutto ciò che avanza e può dare un'idea dell'antica civiltà: si raccolgono iscrizioni, statue, bassorilievi, medaglie, bronzi, pietre incise. L'antichità è presa a studiare con nuovi metodi e con nuovi intenti; si sente l'importanza della cultura antica e la si vuol conoscere nella sua forma genuina. Molti di questi umanisti, anche con gl'insegnamenti pubblici che impartiscono fra adulti, diffondono il culto dell'antichità. Insigni opere greche son tradotte in latino. L'Italia ha nel secolo XV una sua lingua letteraria e una sua letteratura, ma essa è tornata con animo ardente all'antichità e prende possesso dell'antichità come di suo patrimonio, rifacendo tutte le forme della cultura e dando loro nuovo spirito; essa è foriera di grandi rivolgimenti in tutte le manifestazioni della vita, rivolgimenti che, anche compiutisi altrove, trovano addentellato e spiegazione nella sua vita e nella sua mentalità, pur concorrendo essi a dare fisionomia e significato a tutta una civiltà nuova. Per

questa nuova civiltà ha difatti grande importanza, nel secolo XV, la scoperta della polvere pirica: essa modifica l'arte della guerra e coll'arte della guerra modifica la politica. Grande importanza ha il prevalere in tutta Europa del principio monarchico: esso deprime i residui delle istituzioni feudali. Grande importanza hanno le scoperte marittime: una metà del globo è ora conosciuta per opera dei portoghesi, del genio di Colombo e degli spagnuoli. Grande importanza hanno la caduta di Costantinopoli e i profughi greci che si rifugiano in Italia a rinfrancarvi l'amore per l'ellenismo. Grande importanza ha la scoperta della stampa che diffonde e democratizza il libro. Ma tutto ciò è reso elemento di vita dall'umanesimo e da quel movimento di cultura nuova iniziato dall'Italia.

L'Umanesimo e il Rinascimento italiano sono il gran magistero della nuova Europa.

Si fondano ora biblioteche; si rinnovano ora le vecchie università e se ne creano delle nuove; s'istituiscono accademie; i principi diventano promotori della nuova cultura; tutto ciò che è urbano, convenevole, elegante, diventa di moda; le grandi città fondano cattedre di alti insegnamenti per adulti; si riafferma il diritto scolastico nelle mani del laicato; sorgono scuole con nuova organizzazione e nuove finalità; comincia una diversa trattazione della pedagogia e delle dottrine pedagogiche.

E giovino a tal proposito pochi accenni.

Cosimo de' Medici fonda la biblioteca medicea, cui fu preposto Tomaso da Sarzana, che fu poi il papa Nicolò V, (dal 1447 al 1455) e fonda la biblioteca Vaticana. Coi codici lasciati dal Petrarca e con altri da lui raccolti, il Bessarione (1403-1472) fonda a Venezia la biblioteca di S. Marco. Il libro e il raccoglier libri diventano passione degli umanisti.

L'università, come vedemmo, è istituto italiano. Prima di Montpellier, Salerno ebbe scuole di medicina; nel secolo XII Irnerio professava diritto a Bologna. Ma le università nel-

l'umanismo si moltiplicano in Italia e fuori. Sorgono in Italia le università di Perugia (1308), di Pisa (1343), di Pavia (1361), di Ferrara (1391), di Torino (1412), e fuori le università di Praga, di Vienna, di Heidelberg, di Lipsia, di Colonia, di Erfurt, di Basilea, di Tubinga, ecc.

Umanista che insegna nell'Università di Pavia.

Accanto alle università si fondano nuovi collegi universitari.

E colle università riordinate o create s'istituiscono le Accademie. Sono esse associazioni private, sodalizi degli spiriti più colti e che più amano gl'ideali nuovi della cultura. Ma anche l'Accademia è creazione del tutto italiana. Gli eruditi ci dicono che Brunetto Latini aveva fondato in Firenze un'Accademia di belle lettere fin dal 1270; che Federico II ne aveva fondata una per la cultura della poesia italiana a Palermo; è però l'Italia dell'Umanismo e del Rinascimento, l'Italia del XV e XVI secolo che le diffonde. Cosimo ferma a Firenze Gemisto Pletone e

Rettore nell'Università di Praga e scolari di diverse nazioni.

fonda l'Accademia platonica, che fu poi illustrata da Marsilio Ficino, traduttore di dialoghi Platonici ed anche di scritti neo-platonici, e pensatore con indirizzo nuovo. Poco dopo Pomponio Leto fonda l'Accademia romana, e Pomponio e compagni volevano conformar tutta la loro vita su i romani. Antonio Beccadelli fonda a Napoli un'Accademia che poi prese il nome di pontaniana da G. Pontano. Nel 1550 fu fondata a Napoli la prima Accademia per la coltivazione delle scienze fisiche, in cui brilla il nome di Giovanni Battista della Porta, accademia che l'autorità ecclesiastica, insospettita, abolì. Telesio fonda l'Accademia di Cosenza e vi raccoglie il suo spirito innovatore. Queste istituzioni, che mostrano il rinato amore della cultura, erano così diffuse in Italia da far dire al Bruno che egli era *accademico di nessuna accademia*.

Centri dell'umanismo in Italia nel secolo XV sono: Napoli, ove Alfonso il Magnifico lo favorisce e protegge; Roma, ove ha incoraggiamenti e favori da Nicolò V e da Pio II; Firenze, ove Cosimo e Lorenzo De Medici fanno sorgere una vera nuova vita letteraria; Milano, ove trova tutela e cure premurose da parte de' Visconti e degli Sforza; Ferrara, ove trova aiuti generosi nei principi di Casa d'Este; Urbino, Mantova, Bologna, ove è festeggiato dai Montefeltro, dai Gonzaga e dai Bentivoglio. E tutti questi principi si circondano di letterati, di poeti, di filosofi, di artisti; in tutte queste Corti e intorno a queste Corti si sogna spesso di far risorgere la grandezza di Atene e di Roma. Si direbbe che la vita italiana nel secolo XV nella parte più culta ed eletta non vive che per la Grecia e per Roma, per poter parlare e scrivere il latino e il greco, per essere coetanei di Demostene e di Cicerone.

Se dovessimo parlare di tutti gli scrittori e insegnanti di quest'età, occorrerebbe un libro. Scrittori o insegnanti insigni di quest'età sono: Francesco Filelfo (1398-1481), filologo e letterato, che insegnò giovanissimo a Venezia, a Padova e a Firenze, ove ebbe fino a 400 uditori, fra i quali, molti di

età, e che a 77 anni leggeva Cicerone a Roma. Poggio Bracciolini (1380-1459) che, accompagnando Giovanni XXIII al Concilio di Costanza, trovò opere di Quintiliano, di Plauto e di Cicerone. Lorenzo Valla (1407–1457) che ebbe della sua opera, su le eleganze latine, in sessant'anni, circa 59 edizioni. Cristoforo Landino, nato a Firenze nel 1424, ove fu insegnante acclamatissimo. Ma sovra tutti emerse Angiolo Poliziano (1454-1494) che insegnò letteratura greca a Roma e a Firenze; ammirato non meno per le sue opere latine che per le italiane.

Angiolo Poliziano.

Pico della Mirandola.

Pico della Mirandola (1463–1494), fu in questi tempi uomo di cultura universale.

E con questo rinnovamento di vita e di cultura si fa strada nell'Umanismo e nel Rinascimento il rinnovamento delle Arti e tutta una nuova mentalità filosofica.

Si ridesta ora vigoroso nelle menti che filosofeggiano il sentimento della natura; si sente il bisogno di scrutare la realtà e di prenderne notizia diretta. Il dogmatismo è dileggiato; è schernito il linguaggio barbaro dei dottori e l'abuso delle regole sillogistiche; s'inculca di ritornare al senso retto della mente, alla chiarezza nel pensiero e nell'espressione. La teologia cristiana si allarga nel suo spirito; e coloro stessi che vogliono spiegare il mondo, la natura e l'uomo ricorrendo al-

l'oracolo della rivelazione, giudicano necessario lo studio delle teologie profane. Comincia così lo studio comparato delle religioni. Anche gli ossequienti alla fede pensano che la fede non possa trionfare che colla filosofia; che onorar dio è onorar se stessi. Altri separano le dottrine rivelate dalle razionali, e le razionali stimano indipendenti e ritengono diverso l'ufficio del teologo da quello del filosofo. In tal guisa in quest'età che, con felice espressione, Pietro Siciliani chiamò il tempo eroico della filosofia, la coscienza, negli spiriti eletti, si rinnova, nega e trasforma il passato. Con nuove manifestazioni nelle arti, forme diverse di sistemi filosofici si succedono, ma tutta la speculazione filosofica volge su una diversa concezione del mondo, dell'uomo, della società, concezione in cui è sempre, con un nuovo spirito speculativo, prevalente il pensiero della natura e della naturalità.

Invero. Nicolò da Cusa, 200 anni prima di Bruno, *raccomanda la tolleranza religiosa; trova che una sola è la religione nella varietà dei suoi riti; che di dio non possiamo avere una perfetta conoscenza, perchè debole è la nostra mente, atta solo a contemplare la natura da cui le è dato salire alla verità; che sola conoscenza di dio è quella che si ha considerando la natura; che l'intelletto non regge a passar oltre e perciò siamo dotti ignoranti.* — È questa filosofia del Cusano misticismo e scetticismo vago, tuttavia solo concetto chiaro è quello della natura, di speculare intorno ad essa e di movere da essa.

Pletone, un greco che dal 1433 al 1441 molto cooperò per la diffusione della cultura ellenica in Italia, non vuole che si dia importanza *nelle cose filosofiche all'opinione ecclesiastica.* La teologia, che Pletone raccomanda di studiare, non è la teologia cristiana, ma quella che gli dèi trasforma in forze della natura, significazioni simboliche di tutti gli attributi divini: essa quindi non è metafisica, è fisica. Così per vie diverse il pensiero si rinnova, si allarga, trova nuova orientazione.

Il Valla (1407-1457), mentre nega la donazione di Costantino, mentre mostra i difetti dell'antica traduzione della Bibbia, mentre combatte la scolastica, il linguaggio barbaro dei dottori, le regole sillogistiche e rinnova la critica e il gusto letterario, afferma che la natura è *quasi dio;* che fine della vita deve essere il piacere, e che, neppur dio, senza speranza di rimunerazione, è ragionevole di servire.

Rodolfo Agricola.

Rodolfo Agricola (1443-1485) *antepone la retorica a ogni altra disciplina, ritiene che certi enigmi non troveranno mai il loro Edipo* e raccomanda in ogni cosa la chiarezza.

Marsilio Ficino (1433-1499) dice che *noi conosciamo dio per il divino che è in noi e mediante la natura:* che onorando dio onoriamo noi medesimi, perchè riconosciamo in noi la dignità divina. — Abbiamo qui teosofia e naturalismo, ma il concetto naturalistico sopraffà il concetto teosofico.

Marsilio Ficino.

Anche Francesco Zorzi, un frate di quel tempo, dice che *ci eleviamo alla conoscenza di dio dall'investigazione della natura.* — Misticismo naturalistico.

Achillini (1463-1512) dice che *dio si studia nella natura,* che non vi sono altri universali che quelli dati dalla natura; che gli universali non sono mai separati dai particolari, nè prima dei particolari: che conosciamo movendo dal sensibile e nel sensibile tro-

viamo le idee universali mediante le quali ci riuniamo a dio. — Misticismo naturalistico, chiaro ed esplicito.

Pomponazzi.

Pomponazzi (1462-1524) dice che *ha più autorità il senso che la ragione, più l'esperienza che i principii razionali;* mostra l'impotenza del pensiero a spiegare tutto ciò che trascende il fatto, e stabilisce la necessaria relatività del conoscere e dell'agire. Ufficio della mente umana è di attendere ai bisogni pratici; nella vita pratica è il destino dell'uomo. — E tutto questo è chiaro ed esplicito naturalismo relativista.

Vives (1492-1540) osserva che l'*elemento pratico è da preferirsi allo speculativo*, e che la scienza umana riesce piuttosto a conoscere il verosimile che il vero. — Naturalismo scettico.

Paracelso (1493-1541) ritiene che *dio si conosce mediante la natura;* che nell'uomo si compie il destino del mondo e che tutto si contiene in lui, ma che nulla egli può conoscere senza l'esperienza. — Naturalismo panteistico teosofico.

Paracelso.

Per Zabarella (1533-1589) *la fisica è superiore alla metafisica:* per Cremonini (1550-1631) *la fisica è la scienza per eccellenza,* ecc.

Ebbene, dove è più, negli alti pensatori di quest'età, il formalismo mistico e teologico della scolastica? Dove è più la subordinazione della filosofia alla teologia? Dove è più quell'indirizzo che di tutto faceva centro la teologia e le discussioni teologiche?

La mentalità filosofica è pienamente rinnovata, la ragione

si rende autonoma, l'esperienza e la critica rivendicano i loro diritti. Tutti questi pensatori, pur divergendo nelle loro speculazioni, si accomunano nello stesso spirito filosofico. Siamo in un mondo nuovo di pensiero. Questi filosofi sono i precursori della mentalità moderna; con essi non solo è trascesa la scolastica, ma sono avviati nuovi indirizzi speculativi.

Non basta.

Anche la magìa, l'astrologia e l'alchimia di questo tempo sono in opposizione aperta al misticismo medioevale. La magìa non mette forse in dubbio il miracolo, non lo discute? Con

Zabarella.

Cesare Cremonini.

la magìa il miracolo entra, almeno sotto certi rispetti, nel dominio della natura e del potere dell'uomo. L'astrologia, a sua volta, non contrappone forse il destino alla grazia? L'alchimia poi, colle sue tendenze utilitarie e co' suoi presupposti che tutto nella natura debba essere stato fatto per i bisogni dell'uomo e per la sua felicità, ci allontana dal medioevo e dalle tristi concezioni del medioevo.

Campeggia dunque, in tutti i sistemi filosofici dell'Umanismo e del Rinascimento, il pensiero della natura; esso li ispira, esso dà loro atteggiamenti vari, forme mistiche o teosofiche, idealistiche, realistiche o scettiche. Se fuori della natura esiste ancora per alcuni qualche cosa di trascendente,

questa trascendenza non costituisce più il principio fondamentale della speculazione filosofica e si tende a trasformarla in fatto razionale. Il pensiero della natura, così come ispira l'arte, costituisce la vera novità speculativa del tempo.

E il pensiero stesso in quest'età si naturalizza. È sbandita l'anima quale soffio di dio; l'intelletto è ricondotto al senso; senso ed intelletto son ricondotti all'organismo. Natura e pensiero si avvicinano, s'incontrano, si compenetrano. Da per ogni parte e nell'Arte e nella speculazione ricompare la realtà; l'esperienza rivendica insistentemente i suoi diritti, e abbiamo qui i lineamenti di una nuova filosofia. È questa filosofia che ci fa intendere Telesio, Bruno, Campanella; che ci fa intendere Galilei, Bacone e Descartes.

E in molti di questi pensatori del XV e XVI secolo la speculazione filosofica è anche unita a ricerche scientifiche: Telesio precorre l'odierna dottrina della termodinamica. Alcuni pensatori, indipendentemente da sistemi filosofici, compiono grandi scoperte: Copernico, Tartaglia, Cardano, De Dominis, Servet,

Copernico.

Leonardo da Vinci.

Cesalpino, Harvey, Aselli, Vinci. Copernico intuisce la nuova concezione del nostro sistema solare; Tartaglia apre nuove vie alle speculazioni matematiche; Vinci scopre leggi nuove in tutto quello che fa oggetto dei suoi studi; Harvey fa co-

noscere in Inghilterra la circolazione del sangue, scoperta in Italia dal Cesalpini; Aselli scopre i *vasi chiliferi*. Talchè col naturalismo nuovo si ha una scienza nuova; una scienza che dimostra, che sperimenta e che procede anch'essa verso un rinnovamento fondamentale dell'intelletto. Ideale della vita, struttura sociale, ordinamenti politici, vita economica ed industriale, cultura e Arti tutto è rinnovato o si rinnova.

Quale l'educazione di quest'età in Italia nella famiglia, nell'ambiente sociale e nelle scuole?

L'educazione di famiglia rimane modificata solo nei circoli delle classi privilegiate. La cultura, la gentilezza del costume, la passione per il sapere, le arti nuove che abbelliscono la casa, cento cose concorrono tutte a modificare l'ambiente di famiglia e l'educazione di famiglia. Ma la famiglia della piccola borghesia, degli artigiani e dei coltivatori della terra rimane quello che era. L'educazione dell'ambiente sociale varia ove sono le Corti e nelle città, ma il contado, il villaggio rimangono quello che erano prima. L'Umanismo e il Rinascimento non sono vita democratica; però se l'Umanismo e il Rinascimento sono vita aristocratica, si prepara in alto, col rinnovellamento della cultura, de' costumi, delle abitudini e d'ideali nuovi, nelle classi privilegiate, il rinnovellamento di tutta la vita sociale.

E il movimento umanistico doveva riuscire movimento scolastico. La cultura rinnovata nel suo spirito e in opposizione al formalismo e al teologismo medioevale, questa cultura tenuta ora in gran pregio, favorita e amata dalle classi elette, questa cultura che s'immedesima con ideali di vita terrena e con sentimenti di patriottismo, questa cultura che mentre allarga gli orizzonti della mente, solleva e nobilita gli animi, di necessità, per vie diverse, doveva conferire a promuovere le scuole e a diffonderle. Sempre, come sappiamo dalla *Sociologia Pedagogica*, la cultura formata e pregiata dagli adulti e da essi sentita in connessione colla vita

e coi suoi bisogni, affluisce alle scuole. A ciò si aggiunga che una cultura straniera e passata non si lega ad altra cultura e ad altri tempi senza nuovi indirizzi scolastici. Tutti gli umanisti infatti hanno idee pedagogiche e scolastiche; molti, come vedremo in seguito, scrivono trattati di pedagogia; non pochi conciliano la vita di studio e di scrittore coll'ufficio del precettore.

E questa nuova cultura e questo nuovo spirito della cultura si riflettono nel diritto scolastico; il precettorato ora si afferma sempre più come funzione civile e come emanazione del diritto pubblico.

Tuttavia non è a credere che ad un tratto e da per ogni parte si rialzasse la vita delle scuole. Anche in centri cospicui di cultura abbiamo notizie di scuole mal tenute e punto organizzate. Nelle scuole per un pezzo non si trovano libri stampati e bisognava scrivere sotto la dettatura quello che si voleva imparare. Gli studenti, come sappiamo da documenti del tempo, spesso vivevano di elemosina. Gl'insegnamenti non erano sempre appresi dalla viva voce de' maestri, ma da scolari più provetti. Solo per imparare a leggere s'impiegavano degli anni.

Ma a che racimolare notizie su le tante scuole di questo tempo e su le loro diverse condizioni?

Fermiamoci alle scuole tipiche dell'umanismo italiano.

Scuole insigni, per lo spirito nuovo da cui sono animate, sono quelle del Guarino Veronese (1374-1460) e quelle di Vittorino da Feltre (1378-1486).

Guarino Guarini insegnò a Venezia prima, poi, per poco, a Firenze, quindi di nuovo a Venezia ove ebbe a scolaro di greco lo stesso Vittorino da Feltre, e per ultimo a Verona. Chiamato a Ferrara da Nicolò d'Este, come precettore del suo figlio naturale Lionello, terminò la sua carriera in quella università.

Sappiamo che la scolaresca affluiva numerosa alla scuola

di Guarino, avida di ascoltare i suoi commenti sugli autori greci e latini. A casa sua soleva tenere a dozzina degli scolari, e agli scolari poveri dava gratuitamente vitto, alloggio e quanto altro loro occorresse. Gli scolari tutti curava e vigilava con amore.

La disciplina della sua scuola era mite; molto curati erano gli esercizi fisiologici; Guarino era maestro sereno, gentile, amoroso.

Gl'insegnamenti cominciavano con la grammatica latina, col dottrinale di Alessandro Villedieu e con regoluccie grammaticali che egli stesso aveva compilate. Venivano poi esercizi di composizione e di declamazione e la lettura dei classici, accompagnata da traduzione letterale ed a senso e da considerazioni sulla scelta, la proprietà e la collocazione delle parole. In sostanza il suo insegnamento scolastico non usciva dal campo della grammatica, ma era insegnamento fatto con criterii nuovi, con nuovi metodi e nuova dottrina.

La formazione morale degli alunni era la meta de' suoi insegnamenti. Guarino non era un mistico, ma la sua scuola voleva legata ai sentimenti cristiani, e perchè la lettura dei libri pagani non paganeggiasse l'animo degli scolari, faceva loro leggere la Bibbia e li obbligava a pratiche religiose. Uno dei figli di Guarino si dedicò anch'esso alla scuola, e scrisse intorno a cose scolastiche, come vedremo in seguito.

Fama di grande educatore e di valoroso insegnante raggiunse Vittorino da Feltre. La sua mente era ricca di cultura nuova e svariata come quella del Guarino; come Guarino egli amava la scuola.

Vittorino, dopo avere insegnato a Padova e a Venezia, fu, nel 1424, chiamato a Mantova per educarvi i figli del marchese di Gonzaga; e quivi, nella casa « Zoiosa », egli attuò l'idea di un convitto perfetto, che aveva già tentato d'istituire a Venezia e a Padova.

Nessuno poteva entrare nella casa « Zoiosa » senza il suo consenso.

Nel suo istituto Vittorino accoglieva ricchi e poveri, ma respingeva i non morigerati e i non inclinati agli studi. Parca era la mensa; austera e pia la vita; ben distribuite e ben regolate le occupazioni. Spesso la casa « Zoiosa » risuonava del chiasso di lieti giuochi, e ai giuochi prendeva parte lo stesso Vittorino.

Vittorino.

La disciplina scolastica era, anche per Vittorino, mite, ma implacabilmente perseguitava l'ipocrisia e la menzogna. Pei molto riottosi non mancavano, e nel convitto e nella scuola, la verga e il manrovescio.

Fondamento di tutta l'educazione erano per Vittorino gli esercizi ginnastici e cavallereschi: lotta, corsa, nuoto, danza, equitazione.

Fra i classici prediligeva Cicerone e Demostene, Virgilio ed Omero. Gl'insegnamenti letterari egli alternava con gli insegnamenti scientifici e con la musica e la pittura. Insegnando la logica, Vittorino rifuggiva dalle sottigliezze degli scolastici.

Quale l'ideale pedagogico di Vittorino? L'ideale dell'umanismo: apprendere il latino, il greco e la cultura classica, formare la personalità sana, vigorosa e colta. Religiosissimo e anche ascetico, Vittorino l'ascetismo suo non porta nel suo convitto e nella sua scuola. Agli scolari non erano dati speciali insegnamenti religiosi, ma essi erano obbligati a compiere tutte le pratiche del culto. Vedere in lui il Pestalozzi, il Froebel, la scuola moderna è anacronismo. Vittorino rimane nell'umanismo e non esce dall'umanismo; egli dà all'umanismo scolastico privilegiato una forma assai più armonica di quella che era stata data da altri e dallo stesso Guarino. L'istituto suo ebbe gran fama ai suoi tempi e la meritava. Vittorino è l'uomo di scuola più notevole dell'umanismo.

Se in quest'età dell'umanismo non abbiamo un'edilizia con

fini scolastici e s'insegna nelle chiese, in aule provvisoriamente adibite a scuola o nelle case degli stessi precettori, se ancora non abbiamo un'organizzazione scolastica in classi, è però in quest'età che comincia a migliorare la vita interna delle scuole e la letteratura scolastica, e ciò specialmente per opera di Vittorino e di Guarino. Nelle scuole di questi due grandi maestri i classici che vi si studiano non sono tagliuzzati e purgati secondo le misere scrupolosità del medioevo, e anche i libri che si cominciano a scrivere per le scuole risentono della migliorata cultura e della migliorata vita scolastica.

Nella didattica è interamente sbandita la catechesi; i maestri vogliono che gli alunni sentano e pensino, e la scuola non è più solo travaglio della memoria. Ora, la lezione dell'insegnante non è più sola lettura o sola ripetizione di cose lette. Ora, le così dette arti liberali non si presentano nella serie fossile del medioevo, ma in parte od in tutto son ricomposte dall'insegnante secondo le finalità della scuola e la natura e capacità degli scolari. Ora, comincia nella scuola la composizione, questa preziosa produzione dell'alunno, questo incitamento fatto a lui di essere, di affermarsi e di manifestarsi. Ora, tutti gli affetti che possono rendere graditi all'adolescenza gli studi son considerati come forze vive della scuola. Vittorino nella casa « Zoiosa », aveva fatto dipingere sulle pareti delle sale le gesta dei grandi capitani e le azioni rappresentanti le virtù di uomini insigni. Egli sente che la scuola non è solo insegnamento, ma ambiente; ambiente che deve educare. Egli dà molta importanza al galateo.

La scuola nell'umanismo si è rialzata e tende a rialzarsi col rialzarsi e diffondersi della cultura; essa comincia ad essere funzione pubblica e manifestazione di diritto pubblico; mira a formare dei dotti e non dei santi. La scuola comincia ora a non esser più tormento, ma missione civile.

Guarino e Vittorino ebbero discepoli, che ne continuarono l'opera.

Discepoli di Vittorino furono Jacopo Cassiani, cremonese, che n'ebbe i libri in retaggio e gli successe nel governo della scuola, e Ognibene de' Benisoli da Lonigo (1443-1495). Con quale applauso costui leggesse in Vicenza, ne fa testimonianza un bando del magistrato de' Notaj, in cui, premettendo non trovarsi in città sala atta a capirne i numerosi discepoli, consentiva ch'ei potesse raccoglierli nell'aula amplissima del proprio collegio.

Ma il secolo XV in Italia non è solo umanismo; esso è anche cultura della lingua nazionale e letteratura nazionale. Guarino e Vittorino sentono e pregiano l'antichità classica, ma non vedono l'importanza per le scuole della lingua di Dante, di Petrarca e di Boccaccio. L'importanza della nuova lingua e della nuova cultura italiana fu sentita solo da alcuni pedagogisti del rinascimento come sarà detto nel capitolo che segue. E perciò col Guarino e con Vittorino comincia l'artificialismo scolastico, e la scuola, perfino con la lingua nazionale, rimane separata dalla vita; artificialismo che durerà molto e molto e che non sarà corretto che lentamente.

L'Umanismo e il Rinascimento, cominciati in Italia, si diffondono in Europa e diventano fatto francese, spagnuolo, olandese, inglese, tedesco, svizzero. È l'Italia che tiene a battesimo tutta la cultura e la civiltà moderna.

Ma a proposito dell'Umanismo e della sua storia, fa mestieri qui notare che l'Umanismo scolastico di Vittorino e di Guarino e di molti altri insigni maestri che si dedicarono alle scuole, era rivolto a fare acquistare la piena cognizione del mondo classico; era lo studio della classicità in modo pieno e compiuto, non in modo esteriore e formale. È questo il carattere dell'Umanismo scolastico nostro di quest'età; con esso gli alunni rivivevano coll'animo e colla mente nell'antichità e nell'amore dell'antichità. Parole latine e greche erano fatte sentire insieme alle cose che indicavano; lo studio dei classici era fatto per farne comprendere lo spirito e la civiltà in cui

erano sorti; lo scolaro era rifatto uomo e come uomo dell'antichità coltivato nel corpo e nell'anima. Di cristiano e di medioevale non rimanevano che il sentimento religioso e le pratiche del culto. Talchè coll'umanismo italiano e colle sue scuole vi è una vera rinascita, un vero ritorno a quel mondo di grandezza e di splendore rappresentato dalla cultura greca e latina.

Tuttavia, nel campo scolastico, l'insegnamento umanistico presentava fin d'allora grandi manchevolezze. Enumeriamone le principali.

Primo: la cultura che impartiva non era frutto della società in cui si viveva, e non era legata alla cultura della società stessa.

Secondo: l'insegnamento che l'umanismo impartiva, insegnamento aristocratico, rimaneva senza legami coi bisogni del paese.

Terzo: benchè l'umanismo scolastico nostro mirasse a far comprendere il mondo classico, tuttavia la memoria e la parola primeggiavano.

Quarto: non aveva, in sostanza, altro scopo didattico che l'imitazione.

E perciò l'artificialismo, il verbalismo scolastico e l'imitazione stilistica vengono dall'umanismo. Anche nelle scuole d'oggi molte cattive abitudini hanno la loro lontana radice, se non tutte in quest'umanismo, di certo nell'umanismo. Lo spappagallare, il fermarsi alle parole senza guardare alle cose, il considerare le idee non per la vita, ma come entità campate in aria, il far servire l'istruzione a mostra e a parata, anzichè a vita reale di mente e di coscienza, tutto ciò nelle nostre scuole è umanismo non ancora spento, e se non sempre umanismo del XV secolo, pur sempre umanismo. Ma quali che siano i difetti dell'umanismo, per molto tempo intorno ad esso si aggirerà, e in Italia e fuori, la vita delle scuole.

La cultura umanistica del secolo XV dà in Italia i suoi

frutti splendidi nelle lettere, nelle scienze e nelle arti nel secolo XVI.

Machiavelli, Guicciardini e l'Ariosto sono i grandi figli dell'umanismo. Machiavelli è il naturalismo nella storia e nella politica. Egli è lontano dalla teologia e dalla rivelazione; elimina dalla storia la provvidenza e il sopranaturale; guarda la realtà de' fatti, l'uomo qual è, coi suoi vizi e colle sue virtù, e si giova della storia per fondare un metodo con cui leggere positivamente nella vita. Machiavelli è umanista nell'ammirazione dell'antichità e di Roma; la società è per lui lo Stato; allo Stato è subordinata la Chiesa; la religione è solo mezzo per mantenere e conservare lo Stato. Machiavelli ha la coscienza moderna, possiede tutta la positività scientifica moderna. Egli è il grande italiano. Mentre l'Italia è corsa e ricorsa da stranieri, Machiavelli cerca il principe che le dia indipendenza; vede ne' papi la cagione della mancanza di una forte monarchia nazionale; condanna le milizie assoldate e richiede che l'esercito sia composto di cittadini, che sappiano combattere e morire per la patria. Nessun accenno pedagogico o trattazione pedagogica è in lui; tuttavia il suo pensiero contiene una grande premessa pedagogica. Allorquando egli cerca di creare in Italia uno Stato indipendente dallo straniero con proprie leggi, con proprie armi e aspira all'unità politica della nazione, egli, pur non occupandosi di educazione, determina i fondamenti della nuova vita civile italiana e della nuova educazione italiana. Se l'Italia ha potuto risorgere, ciò si deve al pensiero dei nostri grandi scrittori politici e, primo fra tutti, al Machiavelli.

Guicciardini, come Machiavelli, segue nella storia la realtà e la naturalità, e nella storia non vede nessun fattore trascendentale o metafisico. Nel metodo, Machiavelli e Guicciardini hanno gli stessi principii, ma divergono nelle applicazioni: l'uno cerca le leggi generali dei fatti, l'altro i motivi soggettivi da cui i fatti sono determinati; quello fonda la scienza

generale della storia, questo la psicologia storica. E la diversa applicazione del metodo li porta a diversi risultati. Machiavelli vede la felicità del cittadino nello Stato e ritiene lo Stato primo fattore di grandezza; Guicciardini ritiene che la felicità dello Stato è formata dalla felicità degl'individui, e che la grandezza dello Stato è fatta dalla grandezza degl'individui. Benchè anche il pensiero del Guicciardini non scenda a considerazioni pedagogiche, tuttavia esso pure è lontano fondamento a futuro orientamento educativo. L'Italia nuova, grazie al pensiero politico di questi sommi, troverà come suo còmpito pedagogico di avverare tanto l'ideale del Machiavelli, quanto quello del Guicciardini, e fondare lo Stato grande con grande educazione sociale, coltivando nel tempo stesso ciò che è necessario per le grandi virtù e l'alta personalità dei cittadini. Il pensiero pedagogico è implicito nei nostri grandi scrittori politici; esso diventerà manifestazione chiara, quando l'Italia sarà fatta.

L'*Orlando Furioso* non è solo un grande monumento di poesia epica; ma è anch'esso ispirazione della coscienza naturalistica del rinascimento. Il sorriso dell'Ariosto è invito ad educazione nuova e a positività di vita. Il mondo che l'Ariosto chiude, ne rende necessario un altro. Ariosto non dice quale dev'essere questo mondo, ma lo dirà la futura coscienza italiana.

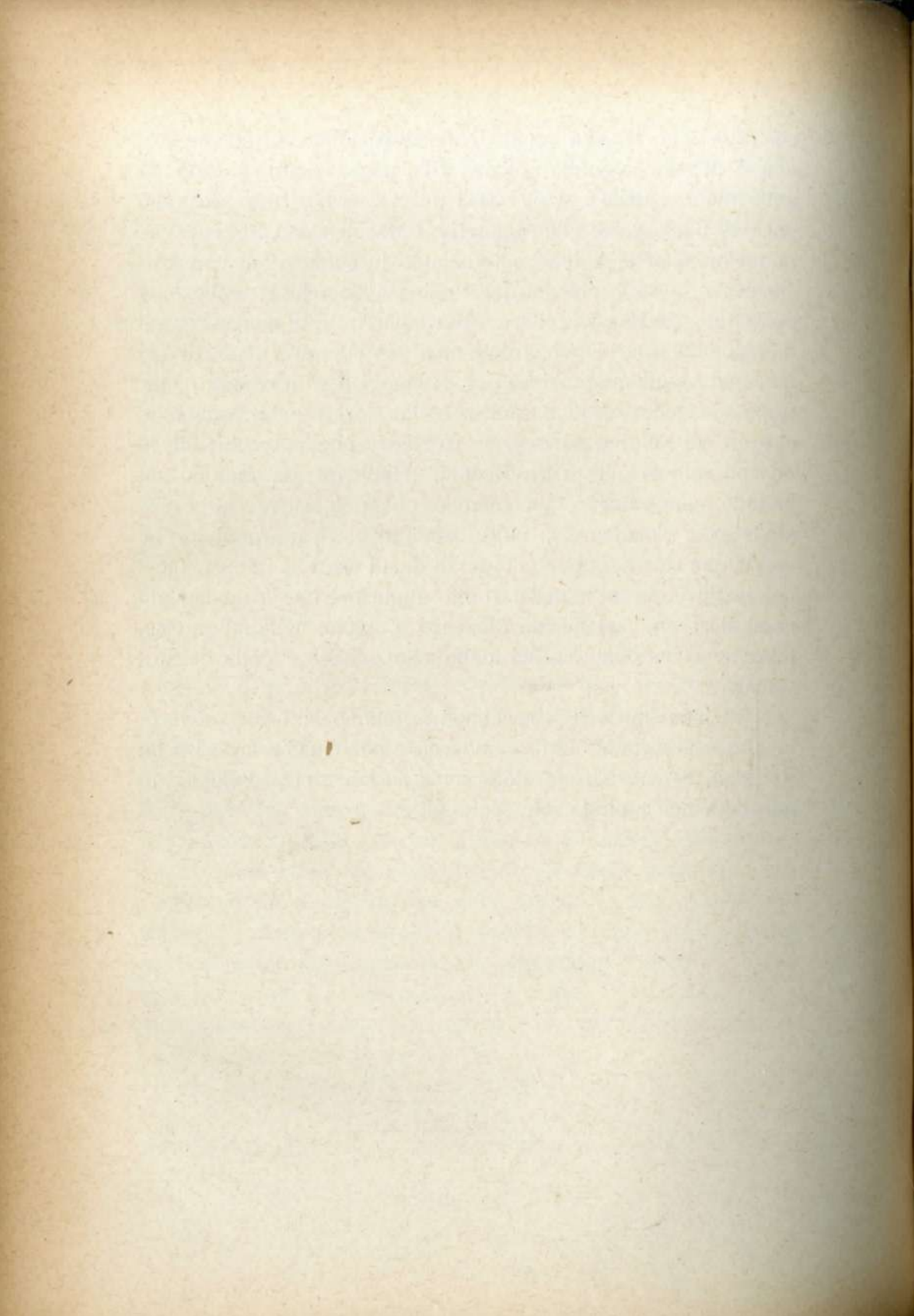
E esigenze future di educazione nazionale traspirano da tutta l'arte del secolo XVI. L'arte di Brunelleschi, di Bramante, di Raffaello e di Michelangelo, di tutti i grandi artisti del secolo XVI, è figlia del naturalismo e de' nuovi ideali di bellezza di quest'età, e anch'essa è preparatrice di coscienza nuova e di educazione nuova. L'Italia rifatta troverà l'esigenza dell'educazione del sentimento del bello nelle sue scuole, come necessaria manifestazione della sua storia e del suo genio. Sarebbe immiserire la storia della pedagogia, non rilevando le molteplici relazioni che essa ha con tutta la storia della vita e della cultura. Anche la questione intorno alla lingua,

per non dire d'altro, del nostro Cinquecento, se essa dovesse dirsi fiorentina, come volevano il Machiavelli, il Giambullari, il Varchi, o toscana come richiedeva il Tolomei, o italiana come sosteneva il Trissino, o volgare secondo il giudizio del Bembo e del Salviati, è questione che ora praticamente è sciolta dalle nostre scuole per il popolo. Del pari le questioni ortografiche e grammaticali del nostro Cinquecento rivivono ora in modo pratico e sensato nelle nostre scuole. È errore isolare la storia della pedagogia dalla storia della cultura, e la storia della pedagogia nostra dalla multiforme storia della nostra cultura. L'educazione e la scuola non sono un mondo a sè, ma forme della vita, della civiltà e della cultura di un popolo. Come mostrai nella *Sociologia Pedagogica* e nella *Vita interna della Scuola*, la cultura che fluisce alle scuole è la cultura formata dagli adulti, e il genio e lo spirito dell'una determinano, a lungo andare, sotto l'azione di fattori sociali molteplici, il genio e lo spirito dell'altra. Le scuole non si costituiscono, ne' loro insegnamenti, a caso, ma sottostanno a leggi. L'Italia del Rinascimento crea una grande cultura, ma essa non poteva far sentire la sua efficacia nelle scuole, perchè mancavano all'Italia la vita e l'interesse nazionale; perchè quella cultura era di sua natura aristocratica e priva di virtù diffusiva nelle moltitudini. Nondimeno, anche questo patrimonio di cultura, ora che l'Italia c'è, e comincia ad esserci anche come coscienza scolastica, dovrà essere preso in considerazione nella costituzione delle nostre scuole. Troppo abbiamo guardato a quello che si fa fuori e troppo poco a quello che dobbiamo fare tenuto in considerazione il nostro capitale biologico e storico. Ma noi siamo di ieri e l'esplicazione della vita nazionale ci porterà a studiare, anche nell'ordine pedagogico, molte cose sotto aspetti diversi.

So che questo mio modo di considerare la storia della pedagogia non riesce gradito ad alcuni, e che per essi storia della pedagogia è il raccogliere notizie su cose scolastiche e

su autori che si sono occupati di educazione e di scuole. Ma che si pensa con quelle notizie? Ben poco. Quanto si fermano nella mente quelle notizie? Ben poco. Che costrutto ricavano da esse i maestri e gl'insegnanti? Forse nessuno. Solo ciò che in questioni pedagogiche noi vediamo in connessione con fatti generali, solo ciò che in questioni pedagogiche e scolastiche possiamo pensare e vedere ne' rapporti di dipendenza e di interdipendenza, ci può grandemente interessare, e può diventare materia di meditazione per pedagogisti e insegnanti. Purtroppo io non posso consacrare alla storia della pedagogia che un sol volume ed essa ne richiederebbe parecchi; ma io mi contento in questa trattazione d'indicare un metodo, un metodo comprensivo, un metodo che può anche valere per avvivare e riordinare la cultura dei maestri, un metodo che vorrei che riescisse meno noioso di quelli usati in Italia e fuori nel trattare questa materia. Il mio augurio è che la pedagogia cessi di essere formalismo didattico e, anche nella sua storia, diventi parte dello studio della vita sociale e della cultura sociale.

L'Umanismo e il Rinascimento italiano si legano a tutta la vita e a tutta la cultura moderna e sono anche fattori della Riforma, come vedremo dopo aver parlato dei pedagogisti di quest'età nel capitolo che segue.

---

## CAPITOLO XVII.

# Pedagogisti e dottrine pedagogiche dell'Umanismo e del Rinascimento italiano.

Necessità di attività pedagogica e scolastica nell'Umanismo. — Lo spirito aristocratico dell'Umanismo e i trattati pedagogici. — Uniformità di dottrine fondamentali in questi scrittori e necessità di classificarli in ordine a questioni speciali cui dànno maggior rilievo. — Trattati di pedagogia di carattere generale: Pier Paolo Vergerio, Maffeo Vegio, Enea Silvio Piccolomini, Sadoleto, Alessandro Piccolomini. — Trattati di pedagogia che di preferenza considerano l'educazione in ordine alla famiglia: Leon Battista Alberti e Matteo Palmieri. — Trattati di pedagogia che di preferenza considerano l'educazione per rispetto ai principi, ai cortigiani o ai gentiluomini: Antonio de Ferraris o il Galateo, Francesco Patrizi, Baldassarre Castiglione, Giovanni Della Casa. — Trattati in cui prevale la nota didattica e l'intento didattico: Filelfo, Leonardo Bruni, G. B. Guarino, Agostino Dati, Antonio Mancinelli, M. A. Flaminio, Giovita Ravizza, ecc. — Trattati che accennano a questioni risguardanti l'educazione muliebre: Ludovico Dolce e Ludovico Domenichi. — Scrittori che accennano all'educazione d'individui in istato patologico: Cardano. — Pedagogisti che trattano questioni storiche risguardanti l'educazione: Pandolfo Collenuccio, Mercuriale. — Significato e valore della Pedagogia dell'Umanismo e del Rinascimento italiano.

L'Umanismo doveva essere movimento d'idee pedagogiche e attività di scuole. Una cultura straniera e passata non si lega ad altra cultura e ad altri tempi senza riflessioni pedagogiche, senza concetti pedagogici e senza attività scolastica. Tutti gli umanisti hanno, infatti, idee pedagogiche, molti scrivono trattati di pedagogia, alcuni si dedicano anche con passione alle scuole.

I trattati pedagogici di questa età s'informano sempre allo spirito umanistico, che è spirito aristocratico e non risguardano quindi l'educazione delle moltitudini, ma quella delle classi privilegiate, dei re, dei principi, dei cortigiani, dei nobili,

Ma gli scrittori di pedagogia dell'Umanismo e del Rinascimento son tanti e tanti. Essi, per la natura stessa dell'Umanismo, che è rifioritura di cultura classica, si accordano nelle idee fondamentali, e, con parole diverse, dicono spesso, sostanzialmente, le stesse cose. Tuttavia è a rilevare fra essi una prima differenza, in quanto alcuni abbracciano tutto o quasi tutto il campo pedagogico, mentre altri trattano specialmente questo o quell'argomento. Occorre quindi in questa pleiade di scrittori di pedagogia una classificazione; una classificazione che valga a indicare, in qualche modo, l'indirizzo e il genio speciale di ciascuna categoria di essi.

Troppo in lungo però andremmo, se dovessimo parlare di tutti quelli che scrissero nell'Umanismo e nel Rinascimento italiano di pedagogia e di dottrine pedagogiche; diremo solo di quelli che, a nostro avviso, hanno maggiore importanza.

Si noti intanto: nessuno di tali scrittori, è, come oggi diremmo, specialista nella materia; la pedagogia, come comportava la cultura del tempo, è solo una forma della loro molteplice attività letteraria.

Ecco la classificazione nostra.

Primo. — Pedagogisti che trattano in modo generale tutto o quasi tutto l'argomento dell'educazione. Fra questi vanno principalmente annoverati: Pier Paolo Vergerio che scrisse: *Dei nobili costumi e degli studi liberali.* Maffeo Vegio che scrisse: *Dell'educazione dei figlioli e dei nobili costumi.* Enea Silvio Piccolomini che scrisse: *Dell'educazione dei figlioli.* Jacopo Sadoleto che scrisse: *Del modo di rettamente educare i figlioli.* Alessandro Piccolomini che scrisse: *Dell'istituzione di tutta la vita dell'uomo nato nobile in città libera.*

In questi autori manifestamente prevale la trattazione generale della dottrina educativa.

Secondo. — Pedagogisti che trattano questioni pedagogiche principalmente in relazione alla famiglia. Fra questi

vanno annoverati: LeonBattista Alberti che scrisse: *Il governo della famiglia;* Matteo Palmieri che scrisse un trattato: *Della vita civile.*

Terzo. — Pedagogisti che scrivono per l'educazione dei figli dei re, dei principi, dei cortigiani o de' gentiluomini. Fra questi vanno ricordati: Antonio de Ferraris o il Galateo che scrisse: *Dell'educazione;* Francesco Patrizi che scrisse: *L'educazione dei figli di re;* Baldassarre Castiglione che scrisse: *Il Cortegiano* e Giovanni Della Casa per il suo *Galateo.*

Quarto. — Pedagogisti che principalmente trattano questioni di carattere didattico. Fra questi vanno ricordati: Francesco Filelfo; Leonardo Bruni che scrisse: *Degli studi e delle lettere;* Agostino Dati che scrisse: *Dell'ordine nell'apprendere;* Giambattista Guarino che scrisse: *Dell'ordine nell'insegnare e nell'apprendere;* Antonio Mancinelli che scrisse: *Dell'arte dello scrivere e del dire;* Marcantonio Flaminio, che scrisse due *Epistole,* ove insegna a ben scrivere il latino e a ben ammaestrare i giovanetti nelle lettere.

Quinto — Pedagogisti che di preferenza si occupano dell'educazione muliebre. Fra questi vanno ricordati: Ludovico Dolce che scrisse: *Dell'istituzione delle donne,* e Ludovico Domenichi che scrisse: *La donna di Corte.*

Sesto. — Pedagogisti che accennano ad idee intorno all'educazione come funzione riparatrice d'individui in istato patologico: Cardano.

Settimo. — Pedagogisti che trattano questioni storiche concernenti la pedagogia. Pandolfo Collenuccio che scrisse: *Dell'educazione usata dagli antichi in allevare i loro figlioli;* Mercuriale che scrisse: *Dell'arte ginnastica,* ecc.

L'umanismo tutto è riviviscenza e imitazione del mondo classico. Ispiratori delle dottrine pedagogiche umanistiche sono, in primo luogo, Quintiliano, Seneca, Plutarco, Senofonte, Orazio e poi la multiforme cultura filosofica greco-romana e specialmente Platone, Aristotele, Cicerone. Ma se le idee direttive a

tutti questi trattatisti di pedagogia vengono dal mondo classico, non è a credere che tutto quanto essi scrissero sia sempre ripetizione di cose già dette; tutti anzi cercano di dar certa forma di attualità alle dottrine antiche. Questo è certo: senza la conoscenza del movimento pedagogico dell'Umanismo e del Rinascimento italiano, non s'intende la storia posteriore della pedagogia. Molte dottrine che vennero dopo hanno spesso qui la loro genesi.

Ecco i profili dei trattati generali di Pedagogia dell'umanismo italiano.

Pier Paolo Vergerio (1349-1428), nel suo scritterello intorno ai *Nobili costumi e agli studi liberali,* ragiona della necessità di una buona educazione, specie per i figlioli dei ricchi e dei magnati.

Pier Paolo Vergerio.

In relazione a questioni di pedagogia sociale, il Vergerio non reputa la famiglia ambiente adatto all'educazione, per la soverchia condiscendenza dei genitori, e vagheggia il collegio. Preferisce l'istruzione pubblica alla privata. Vuole che i primi maestri siano superiori in cultura a quelli che vengono dopo, e che i maestri tutti non siano nè troppo indulgenti, nè troppo rigidi.

Quanto a questioni antropologiche, ritiene necessario che il maestro conosca l'indole, le forze e le inclinazioni dello scolaro: senza conoscere lo scolaro, l'educatore non riescirà a concluder nulla, o, peggio, si vedrà crescere lo scolaro a rovescio di quello ch'egli si aspettava.

Non vuole trascurata l'educazione fisiologica.

Vi ha nel libro del Vergerio tutto il disegno di un piano didattico.

Nei criteri didattici insiste sulla legge di successione nel-

l'insegnamento delle materie. Di tutta l'educazione, finalità suprema è la formazione morale dell'alunno.

Per la formazione morale, il Vergerio rileva l'importanza degli esempi e il saper destare negli alunni i sentimenti di compiacenza per l'approvazione, per la lode, per la gloria. In questo trattatello tutto è rifioritura aggraziata d'idee classiche, messe insieme con senso di opportunità per i tempi e per la nuova vita della cultura, con intendimenti di formare il giovane sano nel corpo, nell'anima e dotto.

Assai più voluminoso e più completo è il trattato di Maffeo Vegio: *Dell'educazione dei figlioli e dei loro nobili costumi,* diviso in sei libri, dei quali gli ultimi tre riguardano l'etica giovanile o i doveri dei giovani.

Vegio

Il Vegio non ha la serenità del Vergerio; egli è umanista, ma, nell'umanismo, ascetico. Di più egli non è sempre fortunato, allorchè alle idee che gli vengono dal mondo classico, aggiunge le proprie.

Maffeo Vegio.

Ecco intanto un profilo dell'opera sua. Insiste il Vegio sui doveri dei genitori nell'educare i figli, ma sovratutto nel sapersi scegliere la moglie: idea classica. Dà consigli alla donna che è per diventar madre: idea classica. Inculca il dovere dell'allattamento materno: idea classica. Proibisce il vino ai fanciulli fino a nove anni: idea classica, con qualche esagerazione almeno per rispetto ad alcuni filosofi. Bandisce qualsiasi racconto impressionante, fatto ai fanciulli, di maghi, di orchi, ecc.: idea classica. Consiglia di rendere sensibili i fanciulli alla lode e al biasimo: idea classica. Vorrebbe però che si facessero assistere all'esecuzione dei malfattori: idea sua, contraddittoria a tutto quello che ha detto e a quello che dirà. Non vuole che siano percossi i ragazzi, ma vorrebbe

che, in loro vece, fossero percossi, dai genitori e dai maestri, i loro servi: idea strana. Alle ragazze vuole impartita un'educazione severissima; che siano esercitate ai digiuni ed alle fatiche e non amino che dio: idea ascetica, medioevale, la quale si capisce in S. Girolamo, che scriveva per una futura suora, ma non in un umanista. Crede che le figlie siano somigliantissime alle madri, e alle madri raccomanda d'imitare santa Monica. Il Vegio ripete il Vergerio circa la necessità di sapersi adattare all'indole dei ragazzi. Buone cose egli dice intorno ai maestri, alle qualità e alle virtù che devono avere; ma son cose dette da altri e che egli ripete. Vuole che i ragazzi parlino in casa sempre il latino, e mai la lingua nazionale, ma non si capisce come ciò gli possa venire in mente, senza supporre che tutti in casa parlino il latino. Circa gl'insegnamenti, vuole in essi una varietà, e dà buoni precetti per impartirli. Raccomanda la ginnastica e la musica e tributa grandi elogi alla memoria.

È esagerato fare del Vegio un gran pedagogista moderno; egli è un umanista, che pencola però di molto verso l'ascetismo e verso il medioevo. Tuttavia nell'opera sua vi è una buona e chiara organizzazione d'idee.

Enea Silvio Piccolomini, che fu poi papa Pio II, quando scrisse: *Dell'educazione dei figlioli,* era cardinale, e loscritto suo dettò per l'educazione di Ladislao re d'Ungheria e di Boemia, trattando solo dell'educazione conveniente alla puerizia e alla gioventù. Enea Silvio ha il merito di aver veduta tutta l'importanza dell'educazione fisiologica, e ciò che egli dice della necessità degli esercizi fisici, dell'igiene e del culto esteriore della persona ha grande valore. Vuole il Piccolomini che nel suo alunno sia educata anche la voce; che sia abituato al conversare cortese e benevolo; che abbia cultura di grammatica, di rettorica, di dialettica e di filosofia; che acquisti perizia nell'arte del dire e sappia ben leggere negli scrittori antichi, secondo i criteri di San Basilio e di San Gregorio da

Nazianzo. Ma tranne ciò che egli dice dell'educazione fisiologica, anche per i suoi tempi, non ha originalità, derivando molto dal Vergerio e dal Vegio. Manca del tutto a questo trattato l'impronta personale, che pur si trova nel Vergerio e nel Vegio.

Enea Silvio Piccolomini.

Jacopo Sadoleto, nato a Modena nel 1477, morto a Roma il 1547, fu vescovo, cardinale, diplomatico e poeta secondo l'indole dei tempi. Egli vede nell'educazione l'opera dell'eredità, ma crede che l'eredità possa essere modificata dall'educazione. A suo avviso, fondamento della formazione dell'uomo è la famiglia, e dalla famiglia move e nella famiglia si raccoglie tutta la virtù educativa. Sadoleto scrive quando la Riforma minaccia la Chiesa; e pensa che la miglior diga contro la Riforma debba essere elevata dall'educazione familiare.

Jacopo Sadoleto.

Ecco quale, secondo lui, dev'essere l'educazione della famiglia, perchè tale educazione ponga ostacolo alle nuove credenze religiose. Non si ragioni mai coi figlioli e si costringano sempre ad ubbidire. Tosto che il bimbo può parlare, si tolga alla tutela della madre; essa non ha fermezza sufficiente. Il padre lo abitui ad ubbidire, a sempre ubbidire ed abbia sempre presente che il bimbo a tre anni ascolta e capisce, e che fin da questa età bisogna renderlo quello che noi vogliamo che sia. Gli si dia fin dalla tenera età un'idea di dio mediante la storia sacra.

Questo il suo piano pedagogico negli aspetti che lo distinguono da altri pedagogisti del tempo. Non vuole però il Sadoleto che il ragazzo sia battuto; le battiture devono essere date solo ai servi. Nell'istruzione raccomanda lo studio del latino e del greco, la storia antica, la grammatica, la rettorica, l'aritmetica, la musica. La filosofia morale, secondo il Sadoleto, deve unificare, nell'insegnamento, tutte le altre materie o discipline. Il Sadoleto è però fra i pochi umanisti che creda necessario lo studio della lingua nazionale.

Alessandro Piccolomini nella sua opera: *De la institutione di tutta la vita dell'uomo nato nobile in città libera*, svolge il tema generale dell'educazione specialmente sotto il punto di vista antropologico. Nei concetti fondamentali il Piccolomini non presenta novità. Egli segue Platone ed Aristotele e divide l'azione educativa in sei periodi: dalla nascita a tre anni; da tre anni a cinque; da cinque a dieci; da dieci a quindici; da quindici a diciotto e da diciotto in poi, fino a dar consigli per tutta la vita dell'uomo circa il modo come scegliersi la moglie, come governarsi colla moglie, ecc. È questa un'opera che, nonostante l'assenza di originalità, merita considerazione. Il Piccolomini segue le idee classiche, ma le idee classiche ripensa e riordina e nel riordinarle spesso dice qualche cosa che può avere importanza. Anche al Piccolomini non basta che si studi il greco e il latino; egli vuole che il gentiluomo studi la lingua materna. Non sono belli gli argomenti che talora adduce, ma dicono anch'essi qualche cosa. «Quanto alla lingua toscana poi, che è la terza di quelle (*greca e latina*) che già v'ho detto che si debbano apprendere, dico, che quantunque cotal lingua ne sia natìa, non di meno

Alessandro Piccolomini.

per essere ogni lingua divisa in due, l'una del volgo e l'altra che comunemente si costuma tra gli uomini di buon giudizio, *fa mestieri d'apprenderla rettamente*, conciossiachè non è al mondo la più tediosa cosa, che, in qualsivoglia favella, sentir parlare alcun uomo con una certa elezione di vocaboli aspri e difficili a entrar per le orecchie, insieme con una certa pronunzia piena di fiato, con un incontrar di vocaboli, con un contrasto di barbarismi, e finalmente con una dissonanza incomportabile da far perdere l'udito in breve tempo ».

Leon Battista Alberti (1404-1472) letterato, matematico, architetto, scultore, pittore e poeta interessa la storia della pedagogia di quest'età pel suo scritto *Su la famiglia*, trattato a torto attribuito ad Agnolo Pandolfini. Il libro è assai pregevole e mette conto di riferirne il seguente brano. « Niuna cosa mi pare tanto necessaria alla famiglia quanto fare la gioventù studiosa e virtuosa, riverente e ubbidiente ai comandamenti; perocchè quando manca in loro la riverenza e l'ubbidienza, crescono in loro, di dì in dì, i vizi, o per ingegno depravato, o per brutte conversazioni e consuetudini guaste e corrotte. Vedonsi alle volte i figlioli pieni di mansuetudine, continenti, diligenti porgere di sè ogni buona indole, e riuscire invece infami per negligenza di chi non li ha bene corretti. Non è solo ufficio del padre della famiglia riempire il granaio in casa e la cella; ma vagheggiare, guardare, considerare ogni compagnia de' figliuoli, esaminare le loro usanze e dentro e fuori, e ogni costume non buono; costringerli con parole convenevoli piuttosto che con ira e sdegno; usare autorità piuttosto che imperio; non essere severo, rigido ed aspro dove non molto bisogna; sempre preporre il bene e la quiete di tutta la casa; reggere gli animi de' figlioli e dei nipoti sicchè non partano dal dovere e dalla regola del vivere;

Leon Battista Alberti.

provvedere da lungi a ogni pericolo in che la famiglia potesse incorrere, includendo nelle loro menti giovanili amore e studi di cose pregiate e stimate, estirpando in loro ogni materia di vizio, empiendoli di buoni ammaestramenti, porgendo di sè ogni buono esempio; e sopratutto restringere ogni soperchia licenza della gioventù ».

Anche Matteo Palmieri (1405-1475) tratta di preferenza questo argomento nel suo scritto *Della Vita Civile*. Egli dice: « Uscito il fanciullo dal governo della balia, comincerà ad essere atto ad esprimere ogni voce e a potersi portare co' suoi proprii piedi. In questa prima fanciullezza desidera con ischerzi giocolare co' suoi simili; adirasi e ride lietissimamente e mille volte per ora si muta. Il padre allora abbia riguardo che i fanciulli co' quali egli usa, siano bene costumati di atti e di lingua: desideri innanzi i buoni costumi che i vezzi e il delicato vivere, però che le morbide delicatezze spesse volte li guastano, e, cresciuti, desiderano le medesime delizie in che si sono allevati da piccoli. Ragionevole è che ogni ornamento sia desiderato e cercato da' grandi che da piccoli furono allevati nelle porpore e in splendidi vestimenti; mala gola s'apparecchia a colui che appena favella già sa domandare il *coccò* e il confetto. Pessima lingua dovrà avere quello, i parenti del quale si rallegrano se e' dice alcuna cosa disonesta o brutta; e parole da punire, ne' dissoluti e ribaldi, consentiranno con riso e baci ne' propri figlioli. Che vituperio è egli vedere acconciare al fanciullo il dito grosso fra li due più presso e insegnargliele a mostrare alla propria madre. Poi, dopo tanti vizi, dai miseri figlioli imparati prima che conosciuti, ci maravigliamo che eglino riescano tristi; ma da noi certo li imparano, da noi li hanno veduti e uditi, che niuno riguardo facciamo in loro presenza a parlare de' nostri vizi, delle nostre amiche e dei golosi conviti nei quali spesso lascive canzoni d'amore, sfacciate novelle e cose a dire nonchè a fare, disoneste, odono e veggono: di così fatte cose fanno consuetudine e poi natura.

Per fuggire e tor via i vizi del figliolo, debbe esser cauto ogni padre e riguardare che da sua famiglia non si oda, nè si vegga in lui, se non approvati esempli. Sempre in casa si ragioni di cose buone ed oneste, ed infino nelle favole delle donne siano ammonimenti d'onesto vivere; con queste s'impauriscano del male e dispongansi ad amare le cose buone. Si dica loro dell'orco essere in inferno peloso e cornuto per pigliare i tristi, ed i buoni fanciulli andare in paradiso ballando cogli angioli, e cose simili utili ad informar bene la tenera età. Così a poco a poco crescendo il fanciullo comincerà ad uscir dal seno domestico; l'ingegno sarà atto a imparare, la memoria tenace delle cose imparate, e viene il tempo da cominciare a dargli principio di dottrina. Quale sia appunto l'età da cominciare a insegnare al fanciullo, non è concordemente definito. Alcuni sono che dicono le nature essere varie e secondo quelle dover dare varii principii; altri vogliono, innanzi i sette anni, non essere i fanciulli atti a erudizione. Questi sono detti non avere riguardo all'utilità di chi impara, ma piuttosto a torre la fatica e il tedio di chi insegna. Onde si afferma essere meglio non lasciar passare alcun tempo, nel quale non si dia almeno qualche similitudine di dottrina; ed infino ne' primi anni, i quali si attribuiscono al governo della balia, essere utile dare a' piccoli qualche informazione di lettere; non dicono però si gravino in modo che sia loro in odio quello che loro non può dare ancora diletto; ma per più utile consigliano che le piacevolezze e i sollazzi che s'usa dare loro in altro, si dirizzino a qualche utilità di dottrina, come colui che formava le lettere in frutte, berlingozzi ed altri cibi puerili; poi incitando il fanciullo prometteva di dargliene, se egli le conoscesse, dicendogli: questo torto è una **S**, questo tondo un **O**, il mezzo tondo è un **C**, e simili delle altre lettere. Queste primizie dicea parere poco utili, ma computato che nell'età di anni sette aveva imparato quanto doveva imparare da sette a nove, e nei nove, quanto da nove a undici, e così ragguа-

gliando, negli anni che avrebbe imparato le cose piccole, imparava le maggiori, e affermava riuscirne grandissimo frutto: pure ciascuno dee riguardare l'età ragionevole, e secondo lo ingegno, la prontezza e le naturali forze di chi s'alleva, provvedere che quanto meno tempo si può, si perda. Venuti a questa età tutta la diligenza del padre sia nel dargli buono e bene intendente maestro, e chi potesse, infino da principio, il tolga ottimo, perocchè così piace ai sommi autori ».

Benchè tutta la pedagogia dell'Umanismo e del Rinascimento sia sempre, come più volte abbiamo detto, pedagogia aristocratica, alcuni si occupano in modo speciale dell'educazione dei figli di re, di principi, di cortigiani e di gentiluomini.

Antonio de Ferraris o il Galateo (1444-1517), in una sua lettera *Dell'Educazione* a Grisostomo Colonna, al quale era stata affidata l'educazione del primogenito di Federico d'Aragona, Ferdinando, non esprime solo i sentimenti e le idee dei tanti umanisti del tempo, ma è il primo che, umanista, si sente potentemente italiano. Magnifica, questo umanista, la *Canzone all'Italia* del Petrarca; consiglia lo studio di Dante; inculca che, col latino o col greco, si studi l'italiano. Questo pedagogista dell'umanismo non vive con la mente solo rivolta ad Atene e a Roma, ma vuole colle lettere, unito lo studio delle scienze. A Grisostomo Colonna egli dice: « Te poi voglio pregare e scongiurare le mille volte; rendi a noi quel giovane principe, quando parrà conveniente ai re santissimi, tale quale lo ricevesti. Italiano lo ricevesti, rendilo italiano, non spagnuolo. Sappia egli parlar cartaginese e gallo, se gli piacerà: è lodevol cosa conoscere, come i costumi così la lingua di molte genti; non però anteponga la barbarie gotica e di Algarvia alla latinità, ciò che anch'essi aborrono alla spagnuola; ma usi sempre fra suoi della natia lingua, onde dalla gravità e semplicità dell'idioma italiano non passi a suoni stranieri, a lepidezze spagnuole, a garruli blandimenti, a motteggi e a scostumatezze. Apprenda latinamente quel che gli consigliano i

più saggi degli spagnuoli, quantunque lo deridano i galanti, come si appellano. Imperocchè qual cosa più indegna conoscere le lingue straniere e (mi vergogno a dirlo) anche l'arabica, ed ignorarsi poi da un nobil uomo cristiano e da un principe, la latina, nella quale si leggono gli evangeli, le profezie e le epistole dei santi e i divini insegnamenti del nuovo e del vecchio testamento e i fatti ancora dei gentili e dei cristiani? stare nei templi come un sordo o a guisa di rustico villano? E questi galanti dipinti e imberrettati si dicono cristiani e cattolici, talmente che nulla più ci resta di cristiani, che non avere i libretti nelle mani e al collo le pallottole di legno coi quali di buona ora leggiamo e susurriamo le orazioni nel tempio. Grandissimo esempio di vana ostentazione e di santità finta e ambiziosa; e se è vera e non simulata religione, pure, come dice il proverbio, un'ora a dio e ventitre se ne dànno al diavolo ».

Anche il Patrizi scrisse: *Del Principato e dell'educazione del Principe.*

Secondo il Patrizi, la nutrice di un futuro principe deve essere bella, costumata, modesta, amorevole, sana; il futuro principe deve attendere per prima cosa alla grammatica, fondamento di tutto il sapere, e non solo alla grammatica greca e latina, ma anche a quella della propria lingua. Fondamento della sua educazione devono essere gli esercizi fisiologici: l'equitazione, la corsa, e tutti quegli esercizi della palestra che rendono forti ed agili, e da essi si deve movere per dare poi una larga istruzione.

Assai più importante è il *Cortegiano* di Baldassarre Castiglione (1478-1529). Il *Cortegiano* ebbe gran fama in Italia e in Europa, e meritata. Scritta in forma dialogica, divisa in quattro libri, quest'opera mostra ciò che deve essere il gentiluomo di corte, il perfetto cortigiano. Il Castiglione determina le qualità fisiche del cortigiano. Il perfetto cortigiano deve avere qualità cavalleresche: la nobiltà di sangue, l'espe-

rienza delle armi, del nuoto, della caccia, dell'equitazione. Per rispetto all'intelletto deve avere prontezza d'ingegno, perizia nelle antiche letterature e nella moderna italiana; attitudine a ben scrivere in prosa e in versi. Nella vita morale il cortigiano deve avere la virtù della giustizia, della liberalità, della magnanimità e della mansuetudine.

Castiglione.

Come vedesi, nel *Cortegiano* l'educazione fisiologica è posta a fondamento di tutta l'educazione. Il greco e il latino soli non bastano più per l'uomo colto e gentile; son necessarie le lingue moderne: non basta più la cultura classica, è necessaria una vita nuova di sentimenti e di abitudini. Il *Cortegiano* esprime come il trapasso dallo stato di sola ammirazione degli umanisti per l'antichità classica, alla vita che l'uomo istruito e colto doveva vivere nelle Corti. C'è nel *Cortegiano* l'umanismo, ma anche la correzione dell'umanismo in servizio della vita reale e vera.

G. Della Casa.

Anche Giovanni Della Casa, col suo *Galateo*, ovvero dei costumi, libro in cui si ragiona dei modi che si debbono tenere o schivare nella comune conversazione, perchè comunicando o usando si riesca costumato, piacevole e di belle maniere, scrive opera pedagogica, se non di sola educazione, di educazione e di autoeducazione. Il Galateo non è l'educazione, ma è inseparabile dall'esteriorità dell'opera educativa; e questo bel libro di Della Casa ci mostra come lo spirito di gentilezza crescesse e si diffondesse in Italia. L'argomento vedremo trat-

tato anche fuori, ma è dal seno del nostro umanismo e del nostro rinascimento che si propagano in Europa la gentilezza e la buona creanza.

Ed eccoci a dire dei maggiori e più importanti trattatisti in cui merita speciale considerazione la nota didattica.

La didattica e l'attività scolastica, come pur dicemmo, sono inseparabili dall'umanismo. Tuttavia vi sono umanisti che più e meglio vi badano.

Fra questi ricordiamo prima Francesco Filelfo (1398-1481). Svariata è la sua attività letteraria, quanto avventurosa è la sua vita. Accenni alla scuola e alla didattica sono in molti de' suoi scritti e anche nell'opera *De morali disciplina;* ma in modo speciale vediamo espresso il suo pensiero didattico in alcune sue lettere, in quella cioè che scrisse a Mattia Triviano chiamato ad educare un principe di casa Visconti, e nell'altra che scrisse per l'educazione di un principe di casa Savoia. Il Filelfo insiste perchè a qualsiasi istruzione preceda una larga educazione fisiologica e dà grande importanza alla ginnastica e all'igiene. Vuole che i primi elementi del sapere siano appresi come per gioco e che s'interessi sempre il discente; che lo studio si alterni cogli esercizi del corpo; che nell'educare e nell'istruire sia mitezza e insegnamenti proporzionati all'età. La dottrina d'interessare l'alunno all'istruzione, l'interesse come parte vitale della cultura intellettuale, che alcuni credono cosa nuova, è in questi umanisti e specialmente nel Filelfo chiaramente espressa. Anche pel Filelfo nell'istruire bisogna mirare sempre alla formazione morale dell'alunno.

Francesco Filelfo.

Di Agostino Dati (1420-1478), abbiamo un trattatello dal titolo *Dell'ordine nell'apprendere,* in cui dice a suo figlio,

che, per ricavare buoni frutti dagli studi, è necessario ingegno e metodo per prima cosa, e poi saper imitare ed esercitarsi molto nel comporre. L'ingegno si rafforza col metodo e collo studio; l'imitazione ci mette in grado di confrontare l'opera nostra con quella dei sommi; l'esercizio ci dà, più che la voce del maestro e più che i precetti, il dominio delle cognizioni.

Anche Leonardo Bruni (1369-1444), in una lettera dedicata ad Isabella Malatesta per incitarla alla gloria negli studi e nelle lettere, tocca parecchi problemi didattici; ma in modo speciale merita qui ricordo Gian Battista Guarino (1425-1513).

Il suo scritto *Dell'ordine nell'insegnare e nell'apprendere* rivela acume didattico. Per il Guarino è l'amore del maestro per lo scolaro e dello scolaro pel maestro, che costituisce la base sicura di ogni buon insegnamento. Come il padre, Gian Battista vuole mitezza nella disciplina e che non si battano i ragazzi pel poco profitto, battiture che fanno odiare il maestro e gli studi. Molti buoni precetti, seguendo sempre l'esempio paterno, egli ci dà: consiglia che si curi dal maestro la buona pronunzia degli scolari, e svolge un completo programma per apprendere il latino ed il greco. A tal proposito dà importanza alle traduzioni e alle versioni, argomento questo che vedremo in seguito trattato da pedagogisti stranieri.

Antonio Mancinelli scrisse *Dell'arte dello scrivere e del dire* che è, come oggi si direbbe, un vero trattato di stilistica. Su lo stesso argomento volgono due lettere di Marcantonio Flaminio; ma il pedagogista del tempo che mostra maggior novità di idee nell'ordine scolastico è Giovita Ravizza.

Il libro del Ravizza (1476-1554), *De instauratione Scholarum,* contiene tutto un programma di organamento scolastico e di didattica scolastica. Il Ravizza cerca ciò che deve essere l'edificio scolastico; il numero degli alunni che devono costituire la classe; le persone che devono insegnare e le qualità proprie de' maestri; le cure igieniche necessarie alla scuola

e al convitto; gli orari scolastici; la biblioteca necessaria alle scuole; la letteratura scolastica; le gare scolastiche; i rapporti delle scuole con la famiglia. Questo libro del Ravizza è una vera pedagogia scolastica. L'organizzazione scolastica di cui egli si occupa, era argomento che si imponeva alla cultura umanistica e che vedremo presto costituire il maggior interesse per le scuole nella Riforma protestante e cattolica.

Certo in questa didattica dell'umanismo italiano molte cose mancano, perchè aristocratica è la vita della scuola e negl'insegnamenti l'ideale classico prevale ancora su l'esperienza scolastica e su lo studio diretto delle scuole. Tuttavia, molti argomenti che questi pedagogisti pongono, sono pur quelli che in seguito avranno grande svolgimento. L'ordine che essi richiedono nell'insegnare e nell'apprendere, ci farà comprendere la discussione sui metodi che sarà fatta nel secolo XVII; le idee che nell'Umanismo italiano si accennano circa la organizzazione scolastica, ci faranno intendere come questo argomento dovesse diventare argomento principale nell'Umanismo protestante e cattolico. È necessario formarsi una chiara idea di queste dottrine pedagogiche, vedere donde muovano, come s'intreccino e si svolgano: le dottrine pedagogiche dell'Umanismo italiano sono il fondamento delle dottrine che vennero dopo.

Anche la pedagogia muliebre è trattata dagli umanisti di questa età.

Lodovico Dolce (1508-1568), scrisse in forma dialogica un libro dal titolo: *Della istituzione delle donne secondo i tre stati che cadono nella vita umana;* cioè come debba essere la fanciulla ideale, come debba essere la moglie ideale, come debba essere la vedova ideale. È questa del Dolce un'opera piena di erudizione. Suo ideale della donna è che essa debba sapere molto latino, come fanciulla, come moglie e come vedova. Siffatte cose sorprendono noi, ma sono esse perfettamente consone all'ambiente dell' umanismo. Vero è

poi che se il Dolce richiede dalla donna grande cultura di latino, richiede pur da lei che sappia filar bene, ben tessere e ben cucire. La donna, o meglio, la gentildonna, in quest'ambiente aristocratico dell'umanismo, doveva esser dotta, ma doveva pur rimanere come donna chiusa in casa e occupata alle funzioni della casa. Ma questa gentildonna accademica e massaia deve, secondo il Dolce, allattare i suoi figli, e a tal proposito egli ci parla della proprietà, delle virtù e dell'importanza del latte materno, dei giochi propri dei fanciulli, ecc. Questa donna accademica, massaia e buona balia deve essere, secondo il Dolce, indirizzata principalmente alla religione e ammaestrata in due virtù: la vergogna e la timidità. Al dire del Dolce, tutte le donne letterate sono state oneste e di ottima vita. Indica i libri che deve leggere la fanciulla; loda la verginità; prescrive quali debbano essere il cibo, il vestire e i trattamenti della vergine, e vuole che la giovane rifugga dall'ozio e dall'uso dei belletti. Le madri, secondo il Dolce, devono essere, in ogni tempo, guardiane delle figlie, e non devono menarle a feste o a sollazzi. Passa poi a parlare della donna maritata, e di tutte le condizioni della vita muliebre. È un trattato ben organato, che abbraccia tutta la vita della donna. L'autore vi discute anche quale dei tre stati, il verginale, il matrimoniale, o il vedovile, siano più grati a dio; e come debba essere trattata la vedova, ecc.

Lodovico Dolce.

Lodovico Domenichi, scrive, in forma di dialogo, *La donna di Corte*. Il Domenichi vuol mostrare che se la donna non è occupata dalle faccende della vita pubblica, tuttavia il suo consiglio nella vita di famiglia e anche per la vita pubblica può sempre avere una grande importanza. È il tema che

svolgerà, in seguito, con gran larghezza, il Fénelon. Due sono le virtù, secondo il Domenichi, per le quali le donne si rendono amabili e grate a ciascuno: la pudicizia e la semplicità. I ragionamenti amorosi fra i cortigiani e le donne di Corte sono, al dire del Domenichi, da biasimare. Questo del Domenichi è un trattato ove è detto tutto quello che dovrebbe essere, secondo i tempi, la donna di Corte.

Lodovico Domenichi.

Gerolamo Cardano (1501-1576), mente enciclopedica, volge anche lui, secondo lo spirito della cultura e del tempo, la mente ai problemi pedagogici: raccomanda gli esercizi fisici e per l'istruzione ripete su per giù le idee del tempo. Ma idee profetiche egli affaccia per l'educazione de' sordomuti, idee che erano pur balenate alla mente di Rodolfo Agricola.

Cardano.

Cardano move da questa profonda considerazione: a chi non manca la mente, nulla deve poter mancare che possa essere procacciato con l'aiuto della mente. Avvisa quindi che il sordomuto può intendere leggendo e parlare scrivendo. Non siamo ancora al metodo di far parlare il sordomuto, ma se ne è vista la possibilità. La pedagogia classica aveva messa l'educazione degl'individui in istato patologico su fondamento scientifico; il medioevo cristiano invece aveva visto in questi infelici l'opera di demoni o castighi di dio. Si ritorna ora lentamente alla serenità dell'osservazione scientifica. Col Cardano i sordomuti non parlano ancora, ma la scienza in seguito li farà parlare.

Tutta la pedagogia di questa età si svolge su fondamento

storico. Tuttavia alcuni pedagogisti trattano di preferenza argomenti relativi alla storia della pedagogia. Ricordiamo fra questi il Collenuccio e il Mercuriale.

Pandolfo Collenuccio.

Il Collenuccio, *Educazione usata dagli antichi,* ci dà, in poche pagine, una vera storia di quello che era l'educazione antica. Il Collenuccio vorrebbe che questa educazione ritornasse ad essere l'educazione e l'istruzione dei suoi tempi e in tutto e per tutto ritornasse ad essere pagana. Il Collenuccio è uno degli spiriti di questa età che meno di tutti, nell'istruzione, sente il cristianesimo e l'educazione cristiana.

L'opera di Mercuriale, *De Arte Gymnastica,* non ha soltanto importanza per la storia della pedagogia. Egli distingue la medicina che cura, dalla medicina che preserva, e volge la ginnastica a intendimenti igienici, pedagogici e medici. Quest'opera sorpassa l'ambiente dell'umanismo per i suoi intenti scientifici, mentre è opera completa intorno alla storia della ginnastica antica. Vi si parla degli antichi ginnasi e delle palestre, di coloro che vi prendevano parte, dei bagni nei ginnasi, degli stadi, ecc.; vi si distingue l'esercizio ginnico dal lavoro e dal moto, e tutta la ginnastica è mostrata nei suoi effetti educativi, profilattici e curativi.

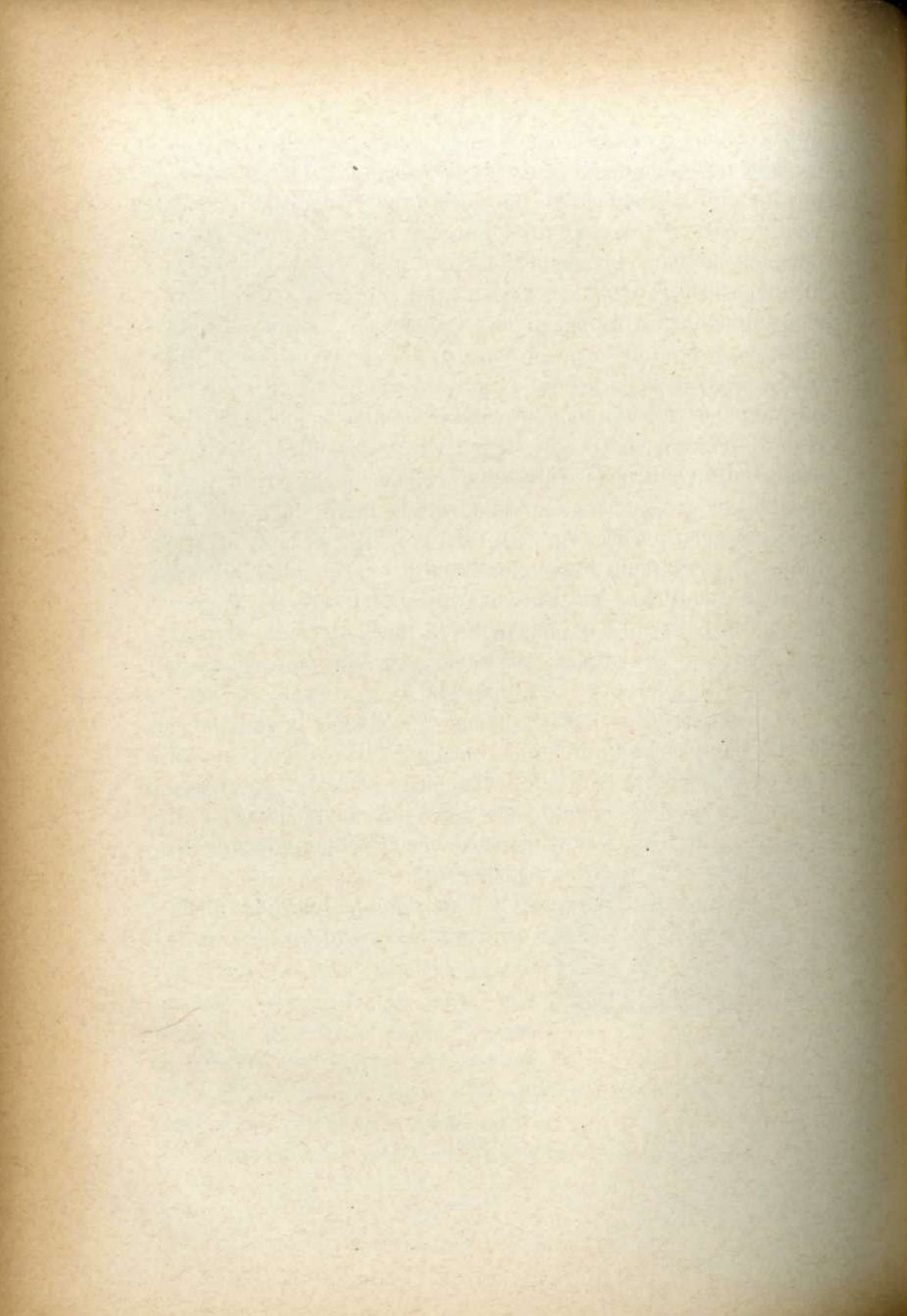
Mercuriale.

La storia della pedagogia, e specie la moderna, non ac-

quista chiarezza senza ben comprendere l'umanismo e il rinascimento italiano e la loro attività pedagogica. Quanto siamo ora lontani dal medioevo! La cultura ha riacquistato il suo valore reale; il precettorato è funzione civile. I trattati di pedagogia, se pure in qualcuno, come nel Vegio, s'incontra alcunchè di ascetico, sono veri trattati concepiti e scritti con sani intendimenti di ben guidare l'educazione e l'istruzione. In tutti questi trattati torna in onore l'educazione fisiologica; in tutti lo spirito della scuola è rifatto umano; in tutti, con idee direttive derivate dal mondo classico, comincia un nuovo spirito di osservazione e di meditazione pedagogica. Con essi siamo più avanti nella trattazione pedagogica per rispetto al mondo classico, giacchè questi trattati presentano qualche cosa che manca alla classicità; essi cominciano, cioè, ad abbracciare più largamente la parte educativa e più minutamente la parte didattica, e costituiscono una letteratura pedagogica nuova, anzi il vero cominciamento di una letteratura pedagogica nuova. Il convitto che vedremo acquistare importanza in seguito, è in quest'età che si affaccia.

L'Umanismo e il Rinascimento declinano in Italia, ma la vita che essi rappresentano trasmigra altrove, ed è questa vita che alimenterà l'attività pedagogica e scolastica straniera. Umanismo e Rinascimento sono vita nuova, vita creatrice di vita e perciò di nuove manifestazioni nell'ordine educativo e scolastico e nelle dottrine pedagogiche.

E ciò vedremo nei capitoli che seguono, parlando della riforma *protestante* e della controriforma *cattolica*.

---

## CAPITOLO XVIII.

# L'Umanismo e la Riforma protestante. — La Riforma protestante e sua influenza sull'educazione familiare, sociale e sulle scuole.

L'Italia nella storia della civiltà. — L'Umanismo, il Rinascimento e la Riforma protestante. — Varie forme della protesta e loro significato in ordine alla cultura, all'educazione e alla scuola. — Lutero, Zwingli e Calvino come riformatori religiosi e nelle loro idee pedagogiche e scolastiche. — La Riforma e i suoi effetti educativi nella famiglia. — La Riforma e i suoi effetti educativi nell'ambiente sociale. — La posizione della scuola nella Riforma. — Interessamento che il Protestantismo fa sorgere per la cultura e per la scuola. — La cultura e la scuola nella Germania protestante: Università e scuole medie. — Melantone e Lutero. — L'opera di Melantone per le Università e per le scuole medie. — Camerario, Trotzendorf, Neander, Wolf e la loro attività pedagogica e scolastica. Bugenhagen. — La sistemazione pedagogico-didattica dell'Umanismo protestante per opera di Sturm. — Perchè la Riforma non fonda le scuole del popolo. — Differenze tra l'Umanismo scolastico italiano e l'Umanismo scolastico luterano. — L'Umanismo in Svizzera. — Erasmo e la Riforma. — Ginevra, le scuole calviniste e l'Accademia. — L'Umanismo e il rinnovamento della cultura e delle scuole in Inghilterra. — Coleto, Ascham, Mulcaster. — Ramo e l'Umanismo in Francia. — L'Umanismo scolastico nella Controriforma cattolica.

L'Italia è feconda genitrice di civiltà. Quante civiltà prima ancora che Roma sorgesse! Quale grande civiltà, creatrice di giustizia pel mondo intero, fu la primitiva civiltà romana! Quale universalità e quanta efficacia non dà Roma alla civiltà ellenica, disposandola al suo genio! Nel medioevo è la civiltà di Roma che costituisce la forza morale e organizzatrice della Chiesa. È l'Italia che scioglie il medioevo e inizia la civiltà moderna; è la cultura dell'Umanismo e del Rinascimento che vivifica la vita mentale e artistica de' nuovi popoli. Francia, Spagna, Svizzera, Germania e Inghilterra sono avviate alla cultura dall'Umanismo e dal Rinascimento italiano.

I francesi che guerreggiano in Italia rimangono attoniti dinanzi allo splendore dei nostri palazzi e delle nostre chiese, rimangono meravigliati della nostra eleganza e del nostro sapere. Carlo VIII e Luigi XII prendono al loro servizio operai italiani; Francesco I si circonda di letterati e di artisti italiani; ed è l'Italia che forma la nuova vita di cultura della Francia. Gli studi, la vita mentale francese, intisichiti dalla scolastica, ora, in contatto coll'Italia, rinvigoriscono. Sorge per opera di Francesco I il Collegio di Francia con nuovo spirito negl'insegnamenti. Vi s'insegnano da principio l'ebraico, il greco e il latino, ma poi vi si aggiungono cattedre di scienze. La storia del Collegio di Francia è inseparabile dalla storia di tutta la cultura francese. È da questa nuova cultura che vedremo derivare i grandi pedagogisti francesi del secolo XVI, Rabelais, Montaigne e Pietro Ramo.

L'Umanismo e il Rinascimento italiano rinnovano la letteratura spagnuola: Gargilaso de la Vega imita Petrarca, Bembo e Sannazzaro; Michele Cervantes scrive il *Don Quijote* e Lope de Vega le sue tragedie e i suoi drammi. Il trattato pedagogico di Lodovico Vives (1493-1540) è frutto dell'Umanismo italiano e ripete, su per giù, idee italiane anche per rispetto all'educazione della donna. Non si pensa in quest'età senza il pensiero italiano.

Lodovico Vives.

La cultura dell'Umanismo e del Rinascimento italiano ispirano Camoens che crea il poema: *I Lusiadi*.

È un italiano, Enea Silvio Piccolomini, il primo apostolo dell'Umanismo in Germania; ed è in Italia che accorre numerosa la gioventù tedesca per apprendervi la cultura nuova. L'Umanismo tedesco e svizzero è derivazione dell'Umanismo

italiano; e, mercè l'influenza della cultura italiana si svolge sotto Elisabetta la vita mentale e politica dell'Inghilterra, si rinnovano le scuole e le dottrine educative, e sorgono Bacone e Guglielmo Shakespeare.

Noi non dobbiamo fare la storia dell'Umanismo e del Rinascimento in Europa: agl'intenti della nostra storia della pedagogia basterà rilevare che prima ancora della Riforma l'umanismo si era diffuso in Europa. In Germania il primo umanismo tedesco è come l'umanismo italiano, alieno cioè da questioni teologiche e vi domina l'indirizzo della cultura classica per sè; cultura che agita le Università e move la vita delle scuole. I nomi di Agricola, di Reuchlin, di Hutten e di Erasmo onorano questo periodo della cultura umanistica tedesca, quando cioè l'umanismo tedesco non era ancora stato avviluppato da questioni teologiche.

L'istruzione del giovane Massimiliano (1459-1519).

Tuttavia, è certo che la Riforma e la Controriforma cattolica, con il loro movimento educativo e scolastico, si legano all'Umanismo e al Rinascimento italiano.

Invero, è l'Umanismo il fattore intellettuale della Riforma protestante; esso che ha nutrita la passione di conoscere la antichità classica, rende possibile il bisogno di conoscere l'antichità cristiana, e colla cultura delle lingue classiche e del-

l'ebraico porge ai protestanti mezzi nuovi per le discussioni religiose. Sotto altro aspetto, l'Umanismo si lega alla Riforma in quanto questa è reazione a quello. L'Umanismo ha intorpidito e ridotto, nell'aristocrazia delle menti, il cattolicismo a sole pratiche esteriori; esso ha svolto i sentimenti della naturalità e dato impulso alle ricerche razionali. Or la Riforma non è nè la Natura nè la Ragione, ma la teologia; una nuova interpretazione teologica, una nuova visione della dottrina cristiana; bisogni nuovi di vivere cristianamente. È quindi errore il credere che la Riforma, in origine, sia sorta come razionalismo: Lutero detesta la ragione; Calvino muove da interpretazioni teologiche; Zwingli è anche lui un ecclesiastico e un teologo. La Riforma non ha suo fondamento nè sul razionalismo, nè su bisogni liberali nella vita politica; ma, pur essendo resa possibile dalla cultura umanistica e dal rinascimento e dalle molteplici cause innanzi enumerate che trasformavano la struttura sociale e tutta la vita di questa età, rappresenta un ritorno a una più sincera e viva fede cristiana; essa è opposizione non al cristianesimo, ma al cristianesimo medioevale, opposizione alla Chiesa cattolica, alla sua organizzazione, alle sue pratiche, ai suoi conventi,

Reuchlin.

Ulrico Hutten.

alle sue ricchezze, al suo fasto, al suo ascendente politico e all'interpretazione ch'essa aveva fatto delle scritture e degli evangeli. L'Umanismo e il Rinascimento checchè se ne dica, erano qualche cosa di più della Riforma; erano una mentalità più alta e più serena; e ciò spiega anche perchè la Riforma non attecchisse in Italia, e perchè gl'italiani non si interessassero alle questioni teologiche della Riforma.

Però se l'Umanismo, per il suo valore obiettivo, è superiore alla Riforma protestante, la Riforma protestante ha un'importanza per la società e per tutti i suoi strati sociali, che non hanno l'Umanismo e il Rinascimento. L'Umanismo e il Rinascimento sono amore di cultura, ma di cultura per pochi; mancano ad essi le energie e gli interessi che valgano a portarla nelle moltitudini, ad affiatarla alle moltitudini, a renderla vita delle moltitudini. Il protestantismo invece riesce movimento di popolo, movimento di coscienze, unione di coscienze tra le classi elette e le moltitudini popolari. Onde se la Riforma religiosa è con Lutero, con Zwingli, con Calvino idealmente, dirò così, meno importante della cultura umanistica e del Rinascimento, essa tuttavia riesce socialmente più ricca di effetti e d'innovazioni in tutti gli strati della vita sociale e anche nell'educazione.

Il protestantismo assume diverse forme, ma è sempre determinato da questioni teologiche, è sempre negazione del medioevo e della Chiesa cattolica; sempre nuova organizzazione di fede cristiana; sempre relazione diretta del credente con dio, libero esame delle scritture e degli evangeli. Una fede nuova, più sentita, più profonda, più fervorosa, muove Lutero, Zwingli e Calvino; ma tutti e tre concordi spregiano Roma cattolica, la tradizione ecclesiastica, il papato; tutti e tre riescono a compiere una rivoluzione nelle coscienze che è rivoluzione sociale, educativa e scolastica. Col protestantismo, quali che siano le forme che esso assume, la salvezza dell'uomo è fatta dipendere dalle sue cognizioni personali sulle

verità evangeliche; diventa dovere del cristiano leggere e comprendere le sacre scritture e ciascuno è obbligato a leggerle e a comprenderle. La scuola e la cultura diventano un dovere religioso; la Bibbia, un mezzo di cultura per le moltitudini.

Tutti e tre questi riformatori religiosi han chiara coscienza che la Riforma ha bisogno di un nuovo ordinamento educativo e scolastico.

Lutero, nella sua lettera ai consiglieri degli Stati tedeschi, dice: « Io vi prego di voler accogliere con favore questo scritto e di prendere a cuore le cose che contiene, perchè io non cerco in queste pagine il mio vantaggio, ma la gloria di Dio e la salute della Germania. È necessario occuparsi dell'educazione della gioventù, se davvero vogliamo far del bene al nostro popolo e a tutti noi. Si spende tanto denaro per le strade, per le dighe e per tante altre cose di pubblica utilità; perchè non spenderne altrettanto per educare i nostri figli e per fare dei buoni maestri?.... Ogni giorno vediamo nascere e crescere sotto i nostri occhi dei fanciulli, e non vi è nessuno che se ne occupi.... La prima cosa che dobbiamo fare è di coltivare le lingue, il latino, il greco, l'ebraico, perchè le lingue sono i vasi che contengono le verità religiose.... Io mi vergogno di noi cristiani quando sento dire: « L'istruzione è buona per gli ecclesiastici, ma non è necessaria pei laici.... » Ma come! è cosa indifferente che il principe, il signore, il consigliere, l'impiegato sia un ignorante o un uomo istruito e capace di adempiere cristianamente i doveri del proprio ufficio? Voi com-

Lutero.

prenderete bene che da per tutto son necessarie scuole per le nostre *fanciulle* e pei nostri *ragazzi*, affinchè l'uomo diventi capace di esercitare convenientemente i doveri del suo stato e la donna di educare cristianamente i suoi figli. Sta a voi, signori, di dar mano a quest'opera, perchè se ne lasciamo la cura ai genitori, avremo tempo di morire cento volte prima che la cosa si faccia. E non si obbietti che manca il tempo per istruire i fanciulli, quando il tempo si trova per insegnar loro a ballare e a giocare le carte. Se avessi dei figli, io vorrei che imparassero non solo le *lingue* e la *storia*, ma anche il *canto*, la *musica* e le *matematiche*.... Io non chiedo che si faccia di ogni fanciullo un sapiente; ma che il fanciullo vada a scuola almeno un'ora o due al giorno e che fra questi si scelgano i più capaci per farne istitutori o istitutrici.... Vorrei pure pregare coloro ai quali sta a cuore il progresso degli studi in Germania di creare buone biblioteche e di fondare librerie.... Ecco quali libri vorrei raccomandare: la Bibbia in latino, in greco, in ebraico, in tedesco e in altre lingue; i migliori traduttori ebraici, greci, latini; i classici, poeti e oratori; i libri che trattano di grammatica, di arti liberali, di diritto, di medicina, ecc.; i cronisti e gli storici che ci fanno conoscere le vie di Dio nel governo del mondo. Infine ci vorrebbero buoni libri popolari, storie istruttive.... »

Questa lettera mostra quanto Lutero chiaramente vedesse legata la Riforma alla scuola e quanto sentisse necessaria ai suoi tempi la scuola. Riformatore religioso, Lutero comprende tutto il valore della cultura non solo per la nuova fede, ma per la grandezza e la prosperità del popolo tedesco; e il concetto suo della cultura è, sotto alcuni aspetti, superiore a quello primeggiante e più diffuso ai suoi tempi; onde molte idealità cultuali da lui vagheggiate non trovarono le condizioni sociali opportune per la loro effettuazione. Lutero sente il bisogno di allargare il campo umanistico della cultura, ma lo spirito umanistico dei tempi fu più forte delle sue idee, alle

quali, per altro, non poteva consacrare tutte le sue energie, necessarissime per il trionfo delle sue dottrine religiose. La scuola Lutero concepisce, è vero, con significato religioso; ma egli la reputa organo della vita sociale necessaria alla famiglia e superiore alla famiglia.

E legata alla educazione e alla scuola ci si mostra la riforma religiosa iniziata nella Svizzera da Zwingli.

Oldorico Zwingli (1484-1531), uomo di animo ardimentoso e di cultura larga attinta all'umanismo italiano; parroco a Glarus, ove aveva fondato una scuola e raccolta una biblioteca aperta agli amici; predicatore eloquente ed affascinante, fu anche lui un riformatore religioso. Zwingli predica contro il digiuno e l'invocazione dei santi, contro il celibato dei preti e proclama la necessità che il vangelo sia interpretato indipendentemente dalla Chiesa cattolica. La redenzione, afferma Zwingli, è avvenuta per i meriti di Gesù, e la Chiesa è formata dalla partecipazione diretta e libera dei credenti alla fede in lui. Zwingli muore combattendo nella guerra tra i Cantoni svizzeri, che avevano accettato la sua dottrina contro i Cantoni cattolici che la respingevano. Ma anche per Zwingli la riforma religiosa è strettamente legata ad idee pedagogiche e scolastiche. In un suo libriccino dal titolo *Come i ragazzi debbano essere istruiti ed educati cristianamente*, libriccino pubblicato nel 1523 e destinato all'istruzione e all'educazione delle alte classi sociali, Zwingli espone, per sommi capi, il suo pensiero

Zwingli.

pedagogico. Suo ideale è di far servire la cultura classica alla nuova fede cristiana: vivere in Cristo, assomigliare il più che sia possibile a Cristo, questo, secondo Zwingli, deve essere il còmpito dell'educazione e dell'istruzione dell'adolescenza. La scuola deve avere la sua alta finalità nella conoscenza del nuovo e del vecchio testamento. Raccomanda lo Zwingli lo studio dell'ebraico per l'interpretazione del vecchio testamento e del greco per il nuovo; richiede che anche i nobili e i dotti imparino un mestiere; che siano curati gli esercizi ginnici e studiata la musica. Degli autori latini pregia gli storici e i filosofi. In sostanza, per lui, come per Lutero, la nuova fede cristiana richiede nuova educazione e nuove scuole. Così, in tutto questo movimento protestante, nella coscienza e negli ideali dei grandi riformatori, una rivoluzione educativa e scolastica è sentita necessaria, nonostante le differenze di dottrine che li separano. Se la Riforma di Lutero procede con miglior metodo, con più diligente gradazione e con maggior larghezza di sentimenti liberali; se Zwingli presto sparisce dalla scena del mondo; se Calvino a Ginevra, colla sua Riforma, fa dello Stato una Chiesa e istituisce il tribunale dei costumi, che veglia all'assoluta osservanza della nuova confessione, e fa bruciare Michele Servet per questioni teologiche; tuttavia questa rivoluzione protestante, ovunque si diffonde, modifica e doveva modificare la famiglia e il suo ambiente educativo; ovunque modificare l'ambiente sociale e l'educazione sociale; ovunque dar nuovo indirizzo e diffusione alle scuole.

Calvino.

Il protestantismo, invero, modifica in moltissimi modi lo

spirito educativo della famiglia. Il libero esame sui libri religiosi porta nella famiglia di tutti gli strati sociali, per rispetto alla salvezza dell'anima e alla condotta, un sentimento d'indipendenza e di personalità piena e convinta, che manca nelle popolazioni cattoliche. Nel protestantismo diventa primo dovere del cristiano, che il libro, la bibbia, entri anche nel più umile casolare e che tutti i componenti della famiglia leggano e su ciò che leggono e liberamente intendono, formino la propria condotta. Il protestantismo, sotto quest'aspetto, ha un'universalità di autoeducazione e di educazione familiare che prima mancava. Nel medioevo la famiglia è guidata dalla Chiesa, ora essa guida se stessa; nel medioevo vi è un'autorità esteriore che prescrive e comanda, ora ciascuno ha l'obbligo di trovare se stesso nella fede e le norme di condotta che devono governarlo nell'operare secondo la fede. Dippiù, il protestantismo, abolendo il celibato, abolendo i conventi, rialza moralmente lo spirito familiare depresso dall'ascetismo medioevale: la vita di famiglia ritorna alle sue basi naturali. Fuggir la società, appartarsi dalla società non sono più virtù, ma deviazioni di istinti, e la natura quindi colle sue leggi si riabilita. Il convento, la frateria maschile e femminile, questi prodotti ascetici del medioevo, sono eliminati. Col protestantismo marito e moglie devono abbracciare liberamente la fede cristiana, e, secondo essi l'intendono, devono educare i figli. S'insedia quindi nella famiglia un fattore educativo nuovo, sia pure ristretto al campo religioso, e l'educazione familiare raggiunge un potere autonomo che mancava per l'innanzi e che manca nelle popolazioni cattoliche.

Servet.

L'Umanismo italiano aveva rinnovato, mediante una cultura alta e serena, la famiglia de' pochi; il protestantismo rin-

nova lo spirito educativo familiare di tutti gli strati sociali. Che i protestanti siano luterani, zwingliani, calvinisti o anglicani; che siano di questa o quella setta; che si accomunino o divergano su questa o quella questione teologica; che abbiano questa o quella organizzazione confessionale, il protestantismo porta sempre con sè un principio rinnovatore nella vita dell'ambiente domestico e dell'educazione domestica.

Ma maggiori sono le innovazioni che il protestantismo apporta nell'ambiente sociale e nell'educazione dell'ambiente sociale.

Come abbiamo visto innanzi, parlando dell'Umanismo e del Rinascimento, l'ambiente sociale si trasforma nella vita moderna in tutte le sue parti per cause inerenti alla formazione de' nuovi popoli; tuttavia, molti effetti di tali cause si manifestano prima in seno alla società della protesta che altrove. Il nuovo principio religioso del libero esame, in quanto pone il credente in immediato e diretto contatto colla divinità, fonda un'eguaglianza religiosa di coscienze che ha grande valore pel consorzio civile, come quella che tutti egualmente chiama a formarsi una propria fede. Il cristianesimo medioevale aveva proclamato gli uomini tutti figli di dio, ma questa eguaglianza obiettiva e dogmatica diventa ora subiettiva e libera, perchè i figli di dio devono liberamente conoscere il padre nelle sue parole, cioè nelle Sacre Scritture e negli Evangeli. Ora, un principio siffatto, un principio, dirò così, di democrazia religiosa, non può non variare tutta la vita sociale, e non destare in essa energie nuove, nuove iniziative, nuovi criteri. Per altro verso la negazione della Chiesa, della sua tradizione e del papato, eccitava il sentimento nazionale e una coscienza di popolo. Ma maggiori innovazioni il principio protestante apporta nell'educazione sociale e nell'ambiente sociale, allorquando si considerano i grandi rivolgimenti che rendeva necessari nella vita politica, nella vita economica, nel culto e nei costumi. Nella vita politica, col protestantismo, lo Stato

diventa organo sovrano di tutta la vita sociale; i popoli sono avvicinati ai principi, avvicinati nell'universalità dei loro interessi e dei loro ideali. Colla secolarizzazione delle Chiese e coll'abolizione de' conventi cessano le manomorte e la ricchezza assume diversa distribuzione. La beneficenza pubblica cessa di essere alla dipendenza del clero e passa alla direzione dei comuni e del mondo laico, che meglio e fuori da ogni ascetismo, possono sentire i mali e i dolori della vita e pensare ai mezzi per eliminarli. Il dileggio, che negli Stati protestanti è dato al clero, ai suoi costumi, alla sua mancanza di fede; tutta questa critica di carattere morale rinnova e migliora anch'essa l'ambiente sociale, rinnova e migliora il senso dell'onestà, della rettitudine, della dignità umana. A ciò si aggiunga che il protestantismo delle diverse confessioni, col rigettare le indulgenze, il purgatorio, la messa, le immagini, le processioni, il culto dei santi, le reliquie, i pellegrinaggi; col ridurre i sacramenti; coll'abolizione della gerarchia ecclesiastica, o, anche là ove rimane in parte, col dare ad essa carattere civile; col porre la fede e non le pratiche di devozione come fondamento religioso; col culto semplificato e colle sue tante e tante innovazioni cultuali porta la vita sociale verso una maggiore pienezza e serenità di coscienza, e così come modifica la vita sociale, ne doveva modificare l'educazione. Tutta la Riforma, quali che siano i suoi atteggiamenti, è rinnovamento di vita, rinnovamento di vita nella famiglia, nella società e nella cultura e quindi rinnovamento di educazione domestica, ambientale e scolastica.

Ma diversa, invero, è la posizione della cultura e della scuola in questa nuova fede cristiana da quella della primitiva Chiesa. Nella primitiva Chiesa si trattava di far accettare ai credenti, nella semplicità della loro anima e nella purezza dei loro cuori, l'epopea divina del cristianesimo; nella Riforma si tratta invece di rendere possibile all'anima già cristiana, mediante il libero esame, la purificazione di tal fede. Onde,

mentre il primitivo cristianesimo poteva fare a meno di scuole, il cristianesimo protestante doveva organizzarle, e solo mercè l'opera delle scuole poteva diffondersi. Ciò sentì profondamente Lutero, ciò sentirono tutti i suoi collaboratori: il protestantismo sarebbe stato inconcepibile senza attività pedagogica e scolastica; e tutto ciò dà alla cultura e alla scuola una universalità d'interessamento che mancava alla cultura e alle scuole dell'Umanismo e del Rinascimento italiano.

Ma le scuole che si organizzano in servigio della riforma luterana sono le università e le scuole medie.

Melantone (1497-1560) fu l'artefice principale di tale opera; egli rappresenta, nel campo universitario e scolastico, la forza che affiata l'Umanismo alla Riforma, volgendo da una parte la cultura universitaria allo spirito della Riforma e dall'altra dando mano all'organizzazione scolastica per diffondere la Riforma.

Melantone.

L'Umanismo italiano non trovava il tema dell'organizzazione e diffusione delle scuole importante quanto i protestanti; esso stava a sè e viveva di sè, e non era legato a qualche cosa di universale e di potente come la Riforma religiosa.

Preziosa fu l'opera di Melantone; meritati l'amore e la stima ch'ebbe per lui Lutero. In lui s'incentra l'attività pedagogica della riforma, è da lui che deriva l'attività organizzatrice e rinnovatrice delle scuole. A ragione egli fu chiamato *il precettore della Germania*.

Mente ricca di cultura svariata, animo profondamente

devoto alla nuova fede, Melantone dispiegò una grande attività e come insegnante universitario e come ordinatore di scuole e come autore di libri di testo per le scuole. Nell'università a Wittenberg egli tenne corsi di esegesi su l'antico e nuovo testamento, corsi su classici latini e greci, corsi di filosofia per rispetto alla fisica, all'etica e alla dialettica, corsi di teologia; e i corsi tutti erano seguiti da uditorio numeroso anche di studenti di nazionalità diverse. Nell'esegesi Melantone mette in mostra gli errori in cui erano caduti i Padri della Chiesa; nei corsi sui classici greci e latini si assimila e fa conoscere ai tedeschi l'opera critica ed estetica degli umanisti italiani; nei corsi filosofici fa conoscere il vero Aristotele e quanto esso fosse stato guasto e maltrattato dagli scolastici; nei corsi teologici fa sentire, mediante l'ispirazione e la critica, la superiorità e la maggior coerenza del teologismo protestante di fronte al cattolico.

D'accordo con Lutero, Melantone scrisse il così detto *Libretto di visitazione,* che è come il primo ordinamento evangelico della scuola quale parte integrale della Chiesa. È imposto ai maestri che insegnino solo il latino, e non il latino, il greco, l'ebraico; che non si carichino i ragazzi di molti libri; che i ragazzi siano divisi in tre classi secondo le loro cognizioni nel latino; che materie d'insegnamento siano il latino, l'istruzione religiosa e il canto. Gli scolari dovevano imparare bene la grammatica latina e scrivere in latino. È detto anche in questo libriccino che si deve esigere che i ragazzi parlino latino e che i maestri debbano sempre fra loro parlare in latino. Le prime cose che i maestri devono imprimere nella mente dei ragazzi sono: il paternoster, il credo, i dieci comandamenti; poi i salmi più facili e, ai ragazzi più progrediti, le parti più belle del nuovo testamento. Melantone trasforma la scuola umanistica in scuola umanistico-evangelica. Tuttavia nè l'organizzazione scolastica da lui ideata, nè il suo piano didattico hanno molta importanza, sebbene mostrino che si comincia a

sentire la necessità di un'organizzazione scolastica e di un piano didattico.

Valore assai più duraturo ebbe la sua letteratura scolastica. Egli scrisse una grammatica greca ed una latina, due manuali di dialettica, uno di rettorica, uno di fisica ed uno di etica. La loro chiarezza spiega la lunga durata di questi libri nelle scuole. Nelle opere grammaticali si vede l'uomo di scuola, che non cumula le difficoltà, ma le proporziona all'intelligenza dei ragazzi; nella rettorica deriva da Cicerone e da Quintiliano; negli scritti filosofici da Aristotele.

Nel protestantismo, in questo protestantismo luterano, legata la cultura e la scuola al principio religioso, si rende possibile una tradizione formatrice di uomini di scuola. Ed è da Melantone che comincia questa tradizione, ed è dalla sua attività che prosegue l'opera riorganizzatrice delle scuole protestanti.

Furono suoi scolari: il Camerario, il Trotzendorf, il Neander, il Wolf.

Il Camerario (1500-1574) dispiegò la maggiore sua attività nell'insegnamento, secondo l'ispirazione luterana e i criteri accademici di Melantone, nelle università. Il suo libro *Norme di condotta pe' giovanetti* ebbe grande influenza su le scuole della Germania.

Camerario.

All'insegnamento umanistico medio si dedicarono invece Valentino Trotzendorf, Michele Neander, Gerolamo Wolf e, con fama europea, Giovanni Sturm.

Molta è l'importanza di tutti questi uomini di scuola: l'organizzazione scolastica è il centro della loro attività: protestantismo e scuole umanistiche di preparazione all'università sono ora i due aspetti indivisibili della vita scolastica tedesca.

Trotzendorf (1490-1556) nella sua scuola-convitto di Goldberg non accoglie che alunni appartenenti alla fede protestante; alla scuola-convitto dà un particolare ordinamento. La divide in classi e ogni classe in tribù e ne affida il governo agli stessi alunni, che fungono da economi, da efori, da questori. La scuola-convitto ha un console, dieci senatori, due censori, tutti eletti dagli alunni e tutti sotto la dittatura perpetua dello stesso Trotzendorf.

Comincia così l'artificialismo nel governo scolastico. Con queste artificialità, con queste caricature di repubbliche fanciullesche, Trotzendorf credeva di preparare all'obbedienza alle leggi della Germania del suo secolo.

Per gl'insegnamenti, egli si proponeva di preparare i giovani alle facoltà universitarie di teologia, di filosofia, di medicina, di giurisprudenza.

Divide Trotzendorf la scuola in classi: nelle classi inferiori insegnano gli alunni delle classi superiori. Materie di insegnamento sono il greco e il latino, studiati nelle grammatiche e nei classici; la rettorica, la dialettica, la religione. La religione anzi insegna lo stesso Trotzendorf. Finalità della scuola è di far parlare il latino e di formare il dotto cristiano luterano.

Michele Neander (1525-1595) dispiega la sua attività scolastica ad Ilfeld e lascia un gran numero di opere per le scuole. I criteri direttivi della sua attività scolastica sono esposti in un libriccino intitolato *Considerazioni sul modo come educare e istruire un ragazzo.* Neander introduce l'ebraico nella sua scuola, e, quanto alle materie di insegnamento, ci offre la novità di comprendervi la storia, la fisica, la geografia, di cui compila, secondo la cultura del tempo, i relativi manuali. Per la religione, accanto al piccolo catechismo di Lutero, introduce nelle scuole una Bibliola, che i ragazzi devono mandare a mente. I suoi sforzi sono rivolti a semplificare l'insegnamento.

La scuola per Neander comincia a sei anni, volge dapprima sul latino e s'inizia colla lettura. Viene quindi la grammatica fino a dodici anni; a diciassette e a diciotto si comincia la dialettica e la rettorica. Il Neander escogita degli espedienti ingegnosi per agevolare il profitto degli alunni.

Gerolamo Wolf (1516-1580) insegna ad Augusta. Si occupa anche lui a ben dividere la scuola in classi. Gli scolari dovevano essere abituati a leggere e a scrivere in latino. Raccomanda il Wolf agl'insegnanti di dare importanza all'esperienza delle scuole per derivarne criteri per la loro buona organizzazione.

Coll'opera di Melantone va ricordato Giovanni Bugenhagen (1485-1558) che ordinò, in servizio della Riforma, le scuole del Braunschweig, di Amburgo, Lubecca, Brema, Pomerania e Danimarca. Mirabile è l'operosità sua. Egli si preoccupa per aver buoni maestri nelle scuole, e scuole vorrebbe non solo nelle città, ma nelle campagne. Era sua espressione favorita che chi conosce Cristo, conosce tutto, chi ignora Cristo, ignora tutto.

Bugenhagen.

Ma superiore a tutti questi uomini di scuola è Giovanni Sturm (1507-1589), uomo di alto ingegno, di vastissima cultura e di talento singolare per organizzare scuole. Il suo libro intorno al *Retto modo di aprire scuole di lettere* ci palesa la sua mente di precettore. Fine degli studi per lui è il formare un animo religioso e, nel tempo stesso, un uomo dotto ed eloquente. Sturm fissa a sei o sette anni l'età della scuola, e, prima di quest'età, tutta l'educazione egli ritiene dover essere affidata alla madre. L'insegnamento ginnasiale estende fino a sedici anni e l'istituto ginnasiale divide in dieci classi.

Nelle prime sette si apprende l'insegnamento umanistico che risguarda la chiarezza e la purità; negli ultimi tre, l'eleganza e l'abbellimento del dicorso.

Per tutte le classi, lo Sturm formula programmi particolareggiati. In quella che noi diremmo la prima classe, si apprende l'alfabeto e la lettura per mezzo delle declinazioni e coniugazioni latine e si manda a memoria il catechismo tedesco. Nella seconda classe gli scolari sono rinfrancati nelle declinazioni e coniugazioni e si cerca che acquistino un discreto patrimonio di vocaboli latini. Nella terza classe è continuata la raccolta dei vocaboli, specialmente delle parole più usuali della lingua latina; son prese in considerazione le parti del discorso, son studiate le declinazioni e coniugazioni nella proposizione e comincia la composizione latina. Verso la fine dell'anno, son fatti esercizi di stile. Nella quarta classe, oggetto precipuo dell'insegnamento è la sintassi latina, insegnata con poche regole, fatte rilevare sulle frasi di Cicerone. La lettura volge su le lettere di Cicerone, con ripetizione delle regole sintattiche; e si dànno esercizi di composizione, preparati con gli allievi. La domenica è consacrata alla traduzione del catechismo tedesco in latino classico, fatta eccezione solo per i vocaboli della Chiesa: *trinitas, sacramentum, baptismus*. Nella quinta classe vi è la ripetizione delle cose insegnate nelle classi precedenti; traduzione delle lettere di Cicerone in tedesco; traduzione di poesie; e continua la traduzione del catechismo, vi si leggono alcune lettere di S. Gerolamo e comincia lo studio del greco. Nella sesta classe: studio di vocaboli che indicano cose sconosciute agli allievi; versificazione, mitologia,

Sturm.

lettura di Cicerone, delle egloghe di Virgilio, traduzione di brani di oratori greci in tedesco e poi in latino e spiegazioni di una delle più brevi epistole di S. Paolo. Nella settima classe: si leggono, s'imparano a mente e si spiegano autori greci e latini; per il latino, alcune orazioni di Cicerone contro Verre e alcune epistole di Orazio; per il greco, si continua lo studio della grammatica e si leggono brani ben scelti di classici; ripetizione delle cose imparate nelle classi precedenti ed esercizi di stile. Il sabato e la domenica si leggono e s'interpretano le epistole più brevi di S. Paolo. Nell'ottava classe: ripetizione delle cose precedenti. Rettorica: le figure rettoriche vengono spiegate con esempi. Si studia l'orazione di Cicerone pro Clodio. Lettura delle migliori orazioni di Demostene e il primo libro dell'*Iliade* o dell'*Odissea*. Esercizi di stile. Versioni dal latino in greco e dal greco in latino. Odi di Pindaro e di Orazio trasportate in metri diversi. Componimenti poetici ed epistolari. Rappresentazioni delle commedie di Plauto e di Terenzio, anche in gara con gli alunni delle classi superiori. Nona classe: gli scolari, sotto la direzione del maestro, spiegano gli oratori e i poeti greci e latini. Particolarità del linguaggio poetico e oratorio, tenendosi nota dagli alunni dei passi migliori nei loro quaderni. Dialettica e rettorica per rispetto alle orazioni di Cicerone e di Demostene. Esercizi giornalieri di stile. Esercizi sullo stile oratorio. La domenica si legge e si recita per intero l'epistola di S. Paolo ai Romani. Rappresentazioni delle commedie di Plauto e di Terenzio, e di alcune scene di Aristofane, di Euripide e di Sofocle. Classe decima: continuazione della dialettica e della rettorica. Applicazione delle regole dialettiche e rettoriche in Demostene e Cicerone. Lettura di Tucidide, Sallustio, Virgilio, Orazio, Omero. Traduzione di Tucidide e di Sallustio. Rappresentazioni settimanali. Parafrasi delle lettere di S. Paolo.

Giovanni Sturm è il programmista dell'umanismo scolastico tedesco.

E basterà ciò che abbiamo detto intorno a questo movimento scolastico protestante umanistico.

Il luteranismo non svolge l'insegnamento popolare, ma l'insegnamento medio di preparazione alle università. Tra l'Umanismo italiano e l'Umanismo tedesco potremmo rilevare queste differenze. L'Umanismo scolastico italiano non ha insegnamenti religiosi nelle scuole; l'Umanismo scolastico protestante ha per primo insegnamento scolastico l'insegnamento religioso. Le scuole dell'Umanismo italiano, come quelle di Vittorino e di Guarino, si organizzano senza discussione di speciali criterii e secondo l'intuito didattico di questo o quel precettore; l'Umanismo scolastico tedesco cerca di fissare norme stabili per tutta l'organizzazione scolastica. Nell'Umanismo scolastico italiano comincia le letteratura scolastica; nell'Umanismo scolastico tedesco la letteratura scolastica progredisce. Le scuole nell'Umanismo scolastico italiano hanno poca virtù diffusiva; nell'Umanismo scolastico tedesco esse trovano grande energia per diffondersi nel principio religioso e a difesa di questo stesso principio.

La Riforma non crea la scuola popolare. Vi erano scuole, in alcune città, di lettura e di scrittura, prima della Riforma e per i bisogni della vita. A queste scuole la Riforma unì l'insegnamento religioso evangelico e i canti ecclesiastici. Altre di tali scuole furono fondate al tempo della Riforma e per ragazzi e per ragazze; ma si limitarono sempre ad insegnare le cose più importanti del catechismo: il paternoster, il credo e i dieci comandamenti, il leggere, lo scrivere e i canti ecclesiastici. Gl'insegnamenti di queste scuole si assolvevano in un anno o, al più, due. I maestri di queste scuole non ricevevano nessuna preparazione. E tutto questo nelle città. Ma peggiore era la condizione di qualsiasi istruzione nelle campagne. Qui le scuole erano passate nelle mani dei sagrestani; anzi in molti luoghi governavano tali scuole mestieranti ignoranti, mal pagati e tenuti in nessun conto. Tutto ciò

che si scrive della Riforma, come iniziatrice della scuola popolare, è anacronismo e si scambia qualche insegnamento dato al popolo per esigenze e zelo religioso, con la scuola riformatrice di vita civile e di vita popolare. Contro questo fanatismo del latino abbiamo la protesta di Valentino Ickelsamer: egli scrive una grammatica tedesca, pubblicata nel 1537, e rimprovera i tedeschi di voler conoscere le lingue morte, senza prima conoscere la lingua nazionale.

L'Umanismo, come attività pedagogica e scolastica, fa sentire il suo potere rinnovatore della cultura e della scuola, non solo in Germania, ma nella Svizzera, nell'Olanda, nell'Inghilterra e in Francia.

In Isvizzera, come in Germania, è l'Umanismo che prepara il terreno alla Rifórma. Quivi fu molta l'influenza di Erasmo di Rotterdam (1467-1536), l'umanista straniero più colto e più fecondo, educato alla scuola dell'Italia e da italiani. Odiatore di frati e di conventi, ingegno versatile ed originale, Erasmo ebbe fama europea pel suo elogio della pazzia. Ma si noti: la schiera principale de' seguaci della pazzia è per lui formata da teologi. La pazzia mostra che anche i papi sono suoi sudditi e devono esserle obbligati, se non vogliono perdere tutti i loro privilegi e le gioie e i piaceri terreni, de' quali e papi e cardinali vanno tanto orgogliosi, sebbene essi li debbano a lei. E fra l'altre cose Erasmo dice: « Presso i preti par cosa antiquata e non conforme ai tempi il far miracoli: i preti trovano cosa antiquata e soverchiamente faticosa l'istruire il popolo, e lo spiegare la scrittura; il pregare è per essi cosa da oziosi; il piangere da femminucce; il patir privazioni, cosa volgare; l'umiliarsi, vergogna, indegna di colui che anche ai più potenti monarchi non permette di baciare i piedi dei santi. I preti, invece di desiderare la morte, cercano

Erasmo.

di tenerla lontana, e considerano, come la peggiore delle sorti, quella di morire in croce, nonostante l'esempio del Redentore ». Erasmo non fu coi protestanti nè tedeschi nè svizzeri, ma tutte le sue idee si movono verso il protestantismo. I suoi *Dialoghi Familiari* ebbero grande rinomanza per la novità degli argomenti e per sapore di nuovo che seppe dare anche ad argomenti vecchi. L'intento pedagogico prevale nelle opere di Erasmo, e in esse, col galateo scolastico, son date altresì norme per la vita quotidiana e per la condotta morale.

Prima ancora della riforma di Zwingli, l'umanismo aveva fatto sorgere scuole latine nella Svizzera. Zwingli stesso dispiegò a Zurigo una grande attività scolastica e incoraggiò ad aprir scuole. A casa sua, questo umanista riformatore aveva raccolta una biblioteca aperta agli amici, come già dicemmo. Ma anche con Zwingli e col protestantismo svizzero, anche con Erasmo sarebbe inutile cercar le origini della scuola popolare.

Calvino, a sua volta, dispiega un'attività didattica: egli fonda a Ginevra un Ginnasio di sette classi e un'Accademia per insegnamenti teologici, ai quali, in seguito, furono aggiunte altre cattedre. Quest'Accademia, lui vivente, prosperò assai. Nel ginnasio, colle materie del tempo, volle introdotti *il canto e la musica per scopi religiosi*. Gl'insegnanti e dell'accademia e del ginnasio erano eletti dai pastori, ma confermati e pagati dal Governo del Cantone. Ma anche con Calvino manca la scuola popolare. La scuola popolare non poteva sorgere colla Riforma, perchè colla Riforma non vi era coscienza civile di popolo che governa se stesso e che ha bisogno di cultura per governar se stesso. Insegnamenti dati alle moltitudini per ragioni religiose non costituiscono scuola popolare, e solo quando la cultura diventa una funzione necessaria alla vita civile delle moltitudini, sorge la scuola popolare.

Le università e i collegi inglesi furono anch'essi modificati dall'Umanismo, e l'Umanismo mise i semi della nuova cultura nazionale.

Giovanni Coleto (1466-1519) fonda a Londra, col nuovo indirizzo della cultura, la scuola di S. Paolo, proponendosi di formare il senso religioso degli alunni, di leggere i classici e anche gli scrittori cristiani che avessero importanza per la forma. La scuola sua mise sotto la sorveglianza dell'autorità civile.

Giovanni Coleto.

In Inghilterra l'umanismo ebbe due grandi teorici della educazione: Ruggero Ascham (1515-1568) e Riccardo Mulcaster (1530-1611).

L'Ascham, per i suoi scritti in inglese, è considerato come il fondatore della lingua nazionale. Nel suo libro *Il maestro di scuola*, pubblicato due anni dopo la sua morte, biasima la tendenza della scuola inglese d'infliggere troppe punizioni corporali, e il punire per mancanza d'ingegno o di prontezza d'ingegno. Vuole mitezza e umanità nelle scuole; che i maestri sappiano affezionare a sè e alle scuole gli alunni; che sappiano interessarli agl'insegnamenti impartiti. Insiste l'Ascham sull'efficacia degli esempi; mostra la necessità di esercizi fisici, sia per la salute, sia quali mezzi di ricreazione dello spirito, sia per distogliere la gioventù da divertimenti poco morali. Fra gli esercizi fisici raccomanda il cavalcare, la caccia, la danza, la musica, il canto. Per il galateo, necessario ai gentiluomini, inculca che sia fatto leggere agli alunni il *Cortegiano* del Castiglione. Cogl'insegnamenti, secondo Ascham, bisogna mirare a condurre gli alunni, il più presto che si può, a leggere i classici, e ciò si ottiene non insistendo molto su le minuzie grammaticali, ma sapendo ben governare le traduzioni, le versioni e gli esercizi stilistici. Egli non vuole che nelle scuole si parli il latino, anzi ritiene che il far parlare agli scolari il latino, sia uno dei modi per cui non lo sapranno

mai bene. Dà Ascham grande importanza alla buona scelta di libri di lettura per gli alunni, fatta secondo le loro tendenze, i loro gusti e il loro genio. Non consiglia che si facciano viaggiare i giovani in Italia a scopo di istruzione, e della vita morale italiana del tempo fa un brutto quadro.

Ma più importante ancora è il libro del Mulcaster (1530-1611) ove esamina le condizioni necessarie all'educazione fisica e spirituale del gentiluomo inglese. Il libro pone a fondamento della educazione gli esercizi fisici, stabilisce la necessità di una dietetica del lavoro intellettuale e propugna che l'educazione non sia privata, ma pubblica. Il Mulcaster è avverso ai collegi, e, se le famiglie sono lontane, vorrebbe affidati gli scolari a famiglie per bene. Dà importanza all'ubicazione delle scuole, che vuole costruite alla periferia delle città o nei sobborghi sempre corredate di palestre. Nel governo scolastico egli ha però gran fede nelle battiture. La scuola latina per Mulcaster non doveva essere aperta a tutti: la sovrabbondanza dei dotti è, a suo dire, un male sociale e alla scuola latina si deve andare solo dopo avere appreso i primi elementi in una scuola inferiore e quando gli alunni siano maturi. Nelle scuole vuole uniformità di libri, di metodi, di programmi e di criteri per il passaggio da classe a classe.

Se poniamo in relazione questo Umanismo inglese coll'Umanismo italiano, vediamo che anche qui le grandi questioni pedagogiche degli umanisti italiani, non son trattate. La larghezza di concepimento delle dottrine pedagogiche italiane non si trova fuori. In Inghilterra, come in Germania, è quasi solo la questione dell'organizzazione scolastica, pur trattata dagl'italiani, che interessa. Gli esercizi fisiologici son raccomandati dai pedagogisti inglesi, ma è esagerata l'importanza che si dà ad essi. Questione principale di questo momento pedagogico è la organizzazione scolastica, e nella questione dell'organizzazione scolastica si affaccia il genio diverso dei nuovi popoli, da una parte il misticismo tedesco, dall'altra le

tendenze positive e pratiche degl'inglesi. Ascham e Mulcaster rispecchiano il genio positivo dell'Inghilterra e della sua educazione che ha per base la vita fisiologica.

L'Umanismo fa sentire la sua maggiore virtù riformatrice pratica in Francia con Pietro Ramo.

Ramo (1515-1572), teologo e filosofo, ribelle per temperamento, novatore per altezza di mente, apostata del cattolicismo per profonda simpatia alle idee di Calvino, rivolge tutta la sua energia a combattere la vecchia Università di Parigi, focolare dell'aristotelismo medioevale. Molto prima di Bacone egli è avversario di Aristotele quanto Bacone; disprezza l'istruzione de' suoi tempi, e per la sua vita avventurosa, per la fede nelle idee nuove e la passione nel diffonderle, per il fascino che esercita su la studentesca, per la sua morte tragica nella notte di Saint Barthélemy, ricorda Bruno. Troppe pagine occorrerebbero a porre in rilievo tutta la sua attività filosofica: la sua logica è quanto di meglio aveva la Francia prima del *Discorso sul Metodo* di Descartes. Colle scienze filosofiche, Ramo coltivò le matematiche, la fisica, la rettorica e l'eloquenza, e rinnovò tutta la letteratura scolastica del suo tempo. Scrisse con nuovi metodi una grammatica latina, una grammatica greca e una francese, singolari per semplicità e chiarezza; scrisse trattati di matematica e specie di aritmetica e di geo-

Interno di una scuola francese del XVI secolo.

metria. Egli riformò la rettorica, avvicinando l'eloquenza e la filosofia, ed ebbe merito singolare nel far sentire l'importanza e il valore della lingua francese. L'influenza di Ramo sulla cultura e sulla letteratura francese fu sentita anche nel secolo XVII. La sua critica dell'Umanismo è larga quanto profonda, come si vedrà in seguito.

Ramo.

Ma da tutto ciò che si raccoglie? Molto, ma fermiamoci al poco e sostanziale. È l'Italia, è la cultura italiana che rende possibile la Riforma protestante; sono l'indirizzo mentale e le idee dell'Umanismo italiano che agitano l'Europa e ne rinnovano la vita. L'Italia del XV e del XVI secolo non s'invischiò in questioni teologiche, perchè sapeva ciò che era la teologia. Essa vi sorvolò, ma con Lelio e Fausto Socino affermò il razionalismo teistico, razionalismo che doveva pur essere il risultato necessario del libero esame. Le questioni teologiche potevano appassionare popoli nuovi, popoli ingenui, non l'Italia. Questa istessa cultura umanistica, inaugurata dall'Italia, costituisce il fondamento scolastico della Controriforma cattolica. Così, per parecchi secoli, la vita mentale dell'Europa è la vita mentale dell'Italia. La Riforma e la Controriforma hanno loro speciale individualità in quanto questioni e dispute teologiche, ma non in quanto cultura. Ma ciò vedremo meglio nel capitolo che segue.

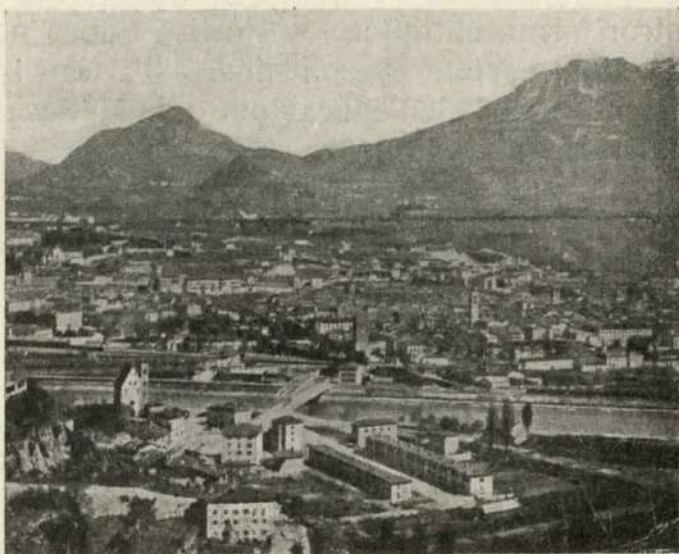
Lelio Socino.

## CAPITOLO XIX.

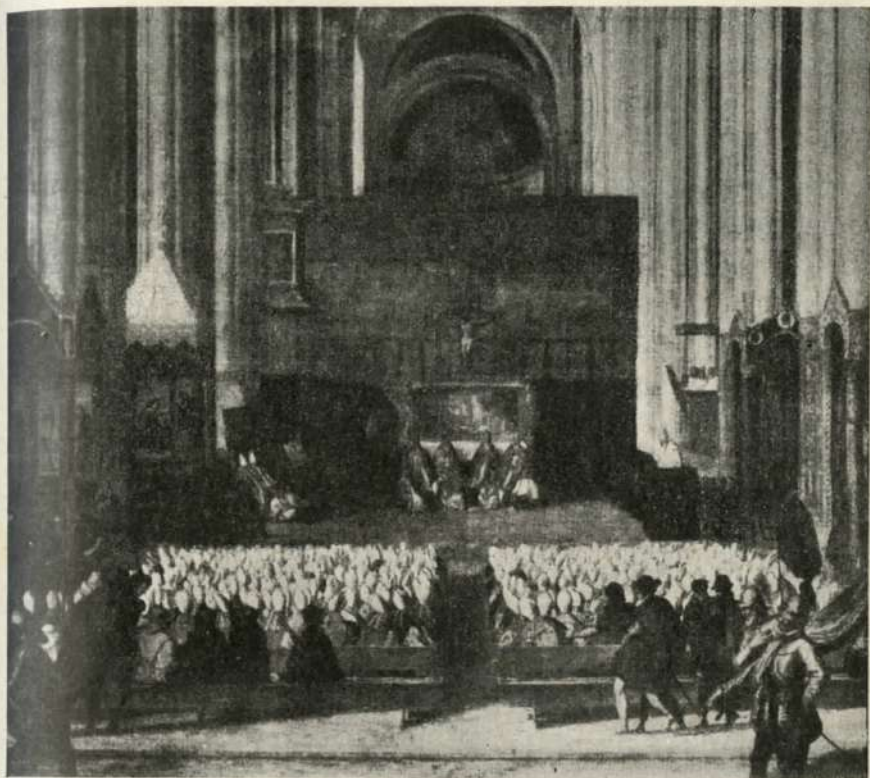
### La Controriforma cattolica. — Frati e Suore nell'educazione sociale e scolastica. — I Gesuiti. — I grandi critici dell'educazione umanistica: Rabelais, Ramo e Montaigne.

La Chiesa, il Concilio di Trento e la Controriforma cattolica. — Intenti della Controriforma cattolica nel campo educativo e suoi effetti. — Rifioritura di nuovi frati dedicati all'insegnamento: Somaschi, Barnabiti, Scolopi, ecc. — Ciò che essi insegnano è, come fra i protestanti, umanismo. — L'educazione femminile e le suore nella riforma cattolica. — Sant'Ignazio e la Compagnia di Gesù. — La complessa idea informatrice della Compagnia di Gesù: diplomazia, missioni, predicazione, confessioni, attività educativa e scolastica ne' loro intimi rapporti. — Carattere aristocratico dell'attività scolastica de' Gesuiti. — Edilizia e dietetica; sorveglianza degli alunni e delazioni presso i Gesuiti. — L'ordinamento degl'insegnamenti. — Gli *studi superiori*: corso filosofico e teologico. — Gli *studi inferiori*: grammatica, poetica o umanità e rettorica. — Significato di questo insegnamento. — Governo scolastico. — Orario scolastico. — Le battiture scolastiche presso i Gesuiti. — Premiazioni e rappresentazioni teatrali fra i Gesuiti. — Il galateo fra i Gesuiti. — Gli studi superiori e inferiori nei loro vari Collegi. — Perchè i Collegi, che presto si diffusero, non poterono avere lunga durata. — Effetti sociali di questi ordini religiosi nell'insegnamento. — S. Carlo Borromeo. — Pedagogisti della Controriforma cattolica: Silvio Antoniano, Cesare Crispolti, Antonio Possevino, Paolo Segneri. — I grandi critici dell'Umanismo: Rabelais, Montaigne e Ramo. — La *Città del Sole* di Campanella e gli effetti della Controriforma cattolica in Italia. — Il secolo XVII, la filosofia moderna e Giordano Bruno.

La Chiesa non rimase inerte di fronte al protestantismo e al movimento scolastico protestante; anch'essa si riformò col Concilio di Trento (1545-1563). Si riformò, come doveva riformarsi al di fuori e lasciando intatti i dommi, le dottrine e le tradizioni. Si riformò togliendo o cercando di togliere gli scandali del clero secolare e regolare, che avevano dato occasione alla protesta. Si riformò, rendendo più forte la sua gerarchia e affermando l'assoluta autorità del papa. Si riformò rinnovando gl'insegnamenti dei seminari, per avere migliori

e più colti sacerdoti. Si riformò col porre obbligo ai vescovi di avere almeno un seminario in ogni diocesi e coll'imporre obbligo ai parroci d'insegnare, nei giorni festivi, il catechismo nelle chiese. Si riformò facendo sorgere nuovi ordini religiosi dediti all'educazione ed all'insegnamento e richiamando all'azione educativa ed all'insegnamento gli ordini religiosi che già esistevano. L'educazione e l'istruzione religiosa del popolo,

Veduta di Trento.

l'educazione e l'istruzione della borghesia e della nobiltà, secondo i principii cattolici, diventano ora preoccupazione e occupazione diretta e indiretta della Chiesa in questa lotta per la sua esistenza. Le idee e il movimento umanistico avevano creato Lutero: bisognava sorvegliare le idee e il corso delle idee, e sorge l'*Indice dei libri proibiti*. Il protestantismo si era diffuso in gran parte dell'Europa: bisognava riconquistare i paesi perduti, acquistarne de'nuovi e sorgono congregazioni di missioni per la propaganda della fede. L'eresia si era diffusa ed era diventata facile la sua diffusione: bisognava render più

diligente e forte lo sterminio degli eretici e rafforzare l'Inquisizione. Re e Principi in molti Stati avevano favorito e favorivano i protestanti: bisognava legare a sè e interessare vivamente a sè e alla propria causa i principi e i re cattolici,

Una sessione del Concilio nella cattedrale di Trento (da tela attribuita al Tiziano).

e rendersi necessaria ai governi assoluti. E sovratutto bisognava che le moltitudini cattoliche sentissero l'efficacia della fede cattolica in opere e in istituzioni di beneficenza e di carità, e che fosse risollevata, contro il naturalismo, la fede nel miracolo e si aprisse un' êra di nuovi miracoli. Così la Chiesa, dopo il Concilio di Trento, diventa più attiva, più fervorosa, più preveggente e più zelante e, per vie diverse e con mezzi

diversi, mira a perennarsi e a combattere il naturalismo, il protestantismo e i protestanti.

Dell'opera multiforme riformatrice della Chiesa noi dobbiamo qui dire soltanto quello che essa fece per contrapporsi alla Riforma protestante nell'opera dell'educazione e dell'istruzione. Tuttavia non possiamo non notare che in tutta quest'opera riformatrice della Chiesa, le manomorte si moltiplicano: che in questo risveglio di vita ascetica, il lavoro utile sociale diminuisce e il parassitismo aumenta: che l'alleanza della Chiesa coi Governi assoluti mortifica e inceppa lo spirito di libertà dei popoli: che la carità e la beneficenza, sotto forma di elemosina, allontanano gli animi dalla previdenza: che i nuovi miracoli, l'apparizione della Vergine a Narni, a Todi, a Brescia, a Caravaggio, le ossa di S. Rosalia ritrovate sul monte Pellegrino a Palermo, ecc., esaltano le fantasie popolari e le volgono a nuove superstizioni: che l'educazione e le scuole, affidate a ordini religiosi, i quali hanno rinunciato alla vita e al mondo, e che non possono occuparsi della vita e del mondo, se non per ragioni di propaganda, spogliano l'educazione e le scuole di scopi civili. Invero, quale maggior contrasto possibile di quello tra la vocazione pedagogica e la vocazione monastica?

Colla Riforma cattolica i vecchi frati, che insegnavano, riprendono l'insegnamento con nuovo zelo; ma zelo maggiore mostrano i frati nuovi e le confraternite nuove, che sorgono per tale ufficio.

Girolamo Miani di Venezia (1481-1537) fonda, nel 1518, la *Congregazione dei servi dei poveri* con intendimenti di tutelare gli orfani, perchè possano riuscire buoni cattolici. Ma tosto la Congregazione apre collegi e seminari, per l'educazione e l'istruzione della gioventù di civile condizione. Questa Congregazione religiosa insegnante prese il nome di Somaschi, da Somasca, piccolo paese del Bergamasco, che fu sua culla. E coi Somaschi sorge la Congregazione dei Chierici

regolari di S. Paolo, detti Barnabiti, istituita in Milano nel 1523 da Antonio Zaccaria cremonese. Da principio anche questa Congregazione mirava all'istruzione religiosa del popolo, ma anch'essa presto si volse all'educazione e all'istruzione della gioventù, e diventò fondatrice di scuole e di collegi per la nobiltà e la borghesia. Sempre, per elevare argini nelle scuole contro la Riforma protestante, sorge l'ordine di Giuseppe Calasanzio (1556-1648) o degli Scolopii. In questo tempo, Ippolito Galantini (1565-1619) fonda la Congregazione della Dottrina Cristiana per allettare i giovanetti a raccogliersi negli oratorii, per ricreazioni istruttive, rallegrate dalla musica; in questo tempio S. Gaetano da Thiene istituisce (1524) i Teatini; San Carlo Borromeo gli Oblati e va dicendo. E quasi tutti questi ordini si dedicano esclusivamente all'insegnamento medio per le classi agiate e privilegiate.

Ma che insegnano essi?

Abbiamo già visto che le scuole protestanti vivono di umanismo, che colorano e teologizzano secondo la propria confessione religiosa; di umanismo, di umanismo sfiorito, vivono anche tutte queste scuole cattoliche. All'istruzione femminile provvedono ordini religiosi vecchi e nuovi di suore: Orsoline, Dame inglesi, Suore della carità, ecc. Talchè la Controriforma cattolica è, nel campo pedagogico, ricca rifioritura di frati e di suore, con intenti educativi e scolastici, e possiamo dire che come i protestanti avevano deformato l'umanismo scolastico italiano con la teologia, lo deformano d'altrettanto e più, nei loro insegnamenti, questi nuovi frati.

Sarebbe qui inutile discendere a particolari intorno alla loro opera pedagogica e scolastica.

È però certo che fra tutti gli ordini religiosi di frati che, nel nome di Cristo e dal papa, sorsero per conquistare l'educazione e le scuole e renderle consone allo spirito cattolico, emersero per visione chiara de' tempi, per visione chiara di scopi e per armonia ben studiata di mezzi, i Gesuiti.

I Compagni di Sant'Ignazio hanno chiara coscienza di ciò che deve essere un ordine religioso, perchè, secondo lo spirito dei tempi, possa inalzare una solida diga contro il protestantismo invadente, perchè possa efficacemente combatterlo e instaurare il cattolicismo e il papato. Sant'Ignazio e i Gesuiti non vanno giudicati soltanto dalle loro scuole, bensì da tutta l'opera che dispiegano in servigio della fede cattolica e del papato. Sant'Ignazio e i Gesuiti comprendono chiaramente ciò che gli altri ordini religiosi appena avvertono. Essi comprendono, prima ancora che il Concilio di Trento la proclami, la necessaria e assoluta autorità del papa nella Chiesa, e che l'ordine nuovo deve essere milizia in servigio della fede e del papa. Comprendono che l'ordine deve coltivare nel tempo stesso le pratiche cristiane e la scienza ed essere ascetico e dotto. Comprendono che l'umanismo, entrato nelle scuole, non poteva esserne sfrattato, ma che doveva esser spogliato del suo spirito, ridotto a sola forma, e, in modo frammentario e meccanico, somministrato alla gioventù. Comprendono che il protestantismo non poteva essere arrestato soltanto per mezzo di educazione e di scuole, ma che abbisognava all'uopo tutto un sistema d'idee e di attività sociali, che, in corrispondenza coll'educazione e colle scuole, contrapponesse al protestantismo un nuovo riordinamento di vita spirituale. Comprendono che il pericolo protestante non minaccia le moltitudini, ma le classi dirigenti, e che alle classi dirigenti debba essere indirizzata l'opera loro. Tutto ciò comprendono e ben comprendono i Gesuiti.

Sant'Ignazio.

Onde i Gesuiti si propongono: di costituire l'assolutismo nella Chiesa: di volgere l'opera loro alla diplomazia, avvicinando le Corti e le classi colte e rendendosi necessari all'assolutismo politico: di dedicarsi alle missioni, alla predicazione, alla confessione: di far servire l'Umanismo scolastico del tempo a vantaggio della Chiesa, infondendo in esso lo spirito chiesastico medioevale e coordinandolo ad un sistema educativo che perfettamente armonizzasse collo spirito cattolico e coi molteplici intenti ch'essi volevano raggiungere.

Sant'Ignazio è la mente più alta, tenuto conto della difficoltà dei tempi, che abbia avuto il cattolicismo del secolo XVI; ma Sant'Ignazio e i Gesuiti, ripetiamolo, non devono essere giudicati soltanto dalle loro scuole: le scuole e l'educazione dei Gesuiti son parti di un sistema complesso tutto signoreggiato da armonia di principii e da unicità d'intenti e da mirabile coordinazione di mezzi per raggiungerli. I Gesuiti quindi non dovevano e non furono i vecchi frati ascetici; i vecchi frati ingenui e odiatori del mondo. L'ascetismo e la preparazione ascetica è nel fondo del loro animo; ma nel mondo essi sono i migliori conoscitori degli uomini e delle arti del mondo, e sanno riescire graditi al mondo. Ascetici e mondani sono essi diplomatici accorti. Ascetici, mondani e diplomatici sono colti e dotti, ma di cultura e dottrina che non lascia adito a discussioni: la Teologia cattolica e S. Tomaso sono per essi misura di tutto. La loro predicazione affolla le chiese; l'opera loro ne' confessionali affeziona ad essi i penitenti. E con tutto ciò i Gesuiti sono tenaci fino alla assoluta abnegazione di sè, allorchè è in questione l'ordine cui appartengono, mentre non hanno volontà propria, ma la volontà dell'ordine. Sono umili, ubbidienti, proni in tutto ciò che ha relazione all'ordine e allo spirito dell'ordine, mentre sono superbi, prepotenti, assoluti nell'affermare ciò che l'ordine prescrive. Sono scrupolosi e ligi nella dottrina e nelle pratiche del culto, mentre son larghi nel giudicare il peccato e la fragilità umana. Tutto questo

insieme di contraddizioni sostanziali e di armonia esteriore e formale costituisce lo spirito gesuitico e governa l'educazione e l'istruzione da essi impartita. Tutto il loro sistema pedagogico scolastico non s'intende senza intendere quello che voleva che fossero i Gesuiti, e S. Ignazio e lo spirito e le finalità dell'ordine da lui fondato.

La *Ratio Studiorum* è il codice della loro vita educativa e scolastica. Essa fu lungamente preparata, fu sperimentata nelle scuole e pubblicata nel 1599. I Gesuiti non si occupano del popolo nei loro ideali educativi e didattici; la loro opera educativa e scolastica è rivolta alle classi nobili e dirigenti.

I Gesuiti hanno convitti e scuole; scuole per i convittori e anche per alunni esterni.

Diciamolo subito: per convitti e scuole la loro edilizia scolastica è la migliore del tempo, e i protestanti non possono punto competere con essi. Nel convitto de' Gesuiti l'alunno trova, coll'edifizio salubre, buona mensa, e se non cure fisiologiche di esercizii ginnici, vi trova igiene, giuochi e svaghi, e nulla che nel corpo possa danneggiarlo. Il convittore de' Gesuiti rimane il più che è possibile staccato dalla famiglia; esso non lascia il convitto per vacanze, ma ritorna alla famiglia solo per casi eccezionali: tutto ciò vale ad assicurare gli effetti dell'educazione da essi impartita. L'alunno esterno, a sua volta, ha prescritto tutto quello che deve fare fuori e anche le strade per cui deve moversi: tutto ciò giova agl'intenti dell'educazione de' Gesuiti e spoglia l'alunno di volontà e di qualsiasi iniziativa. Per alunni esterni ed interni, la sorveglianza dell'ordine è molta, e perchè la sorveglianza riesca assoluta e nulla sfugga, si rende necessaria la delazione, cioè che ogni alunno esterno ed interno riferisca ai superiori tutto ciò che contraddice e può contraddire all'ordine: sorveglianza da parte dei Gesuiti e delazione da parte degli alunni, per rendere completa tale sorveglianza, costituiscono uno de' principali mezzi dell'educazione dei Gesuiti.

Bene alloggiati, ben pasciuti, tenuti lontani dalle famiglie, ma svagati perchè trovino comoda e piacevole la vita del convitto; sempre sorvegliati perchè non abbiano volontà propria, questa educazione del tutto esteriore s'interna nel culto, nelle pratiche del culto e nello zelo per le pratiche del culto. I Gesuiti richiedono per prima cosa agli alunni tutti le pratiche del culto e da esse tutto valutano. Onde una vita comoda al di fuori e ascetismo al di dentro costituiscono la fondamentale caratteristica dell'educazione dei convitti dei Gesuiti.

Le scuole dei Gesuiti per gl'insegnamenti sono le meglio ordinate di tutte quelle dei frati della Controriforma cattolica nel secolo XVI. Come per i protestanti, anche per i Gesuiti e per tutti gli altri ordini religiosi, è l'umanismo, sono le lingue classiche, e in ispecial modo il latino, le materie dell'istruzione; come gli umanisti protestanti, i Gesuiti cercano di stabilire una buona organizzazione scolastica in classi e un buon ordinamento scolastico.

Ecco in profilo la loro organizzazione scolastica.

Gli studi i Gesuiti dividono in studi *inferiori* e studi *superiori*. Gli studi superiori comprendono la filosofia e la teologia: la filosofia segue Aristotele, cristianeggiato da S. Tommaso. Del corso filosofico fanno parte la matematica, insegnata con Euclide, la fisica aristotelica e qualche notizia intorno alla sfera.

Dopo due o tre anni di questo corso filosofico, i giovani più ricchi d'ingegno e meglio disposti agli studi passano ai corsi teologici. Questi corsi durano circa quattro anni e comprendono l'ebraico, la teologia, la morale confessionale o casistica, lo studio nei testi del vecchio e del nuovo testamento e quello dei Padri della Chiesa. Da questo corso escono anche i futuri insegnanti; i quali prima d'insegnare fanno un tirocinio scolastico. Però questi studi superiori dei Gesuiti, benchè essi ottenessero di poter conferire anche il titolo di dottore, non ebbero, neppure ai tempi di cui parliamo, grande

importanza. La loro filosofia rimaneva interamente medioevale, medioevale rimaneva la loro teologia e la loro morale pratica o casistica, diventa, per opera loro, ancor più sottile e vuota. Filosofia senza libertà; teologia senza esegesi e senza critica storica; morale senza principii assoluti, che cangiano di significato e di valore secondo le circostanze, siffatti studi non potevano non riescire che pesanti, freddi, noiosi e cadaverici.

Gli studi *inferiori* rispondono all'incirca al nostro ginnasio-liceo e comprendono cinque classi; ma la prima e la quinta non si percorrono in un anno, bensì in due. Abbiamo quindi sette anni di studi medii classici; tre di meno di quelli assegnati da Sturm; quattro di meno di quelli assegnati da Trotzendorf e da altri umanisti della Germania.

Nella prima, o infima classe di Grammatica, per due anni, si dànno i rudimenti della grammatica e della sintassi; nella seconda, o media classe di grammatica, s'insegna la grammatica propriamente detta; nella terza, o suprema classe di grammatica, s'insegna la sintassi.

Alla grammatica seguiva la Poetica o Umanità. La quinta classe era dedicata alla Rettorica, che, come abbiamo detto, durava due anni.

Finalità di questo insegnamento è, come pei protestanti, condurre gli alunni a ben leggere i classici, a bene scrivere in greco e in latino, a parlare elegantemente queste lingue. Nello scrivere e nel parlare latino, la perfezione è rappresentata da Cicerone. Come da Sturm e da altri umanisti della Germania, gli scolari devono parlare sempre latino, e sono puniti se usano la lingua nazionale. In sostanza le finalità dell'insegnamento, l'ordinamento dell'istruzione classica e anche gli autori per tale istruzione, salvo leggiere modificazioni, più apparenti che sostanziali, sono presi da Sturm.

In questi studi inferiori, e quasi a completare la cultura classica, vi è un insegnamento di erudizione, che comprende notizie storiche intorno all'antichità; notizie senza connessione

logica e date perchè gli alunni possano discorrere di molte e varie cose e simulare un gran sapere.

Quale, in ultima analisi, il significato dell'insegnamento dei Gesuiti?

Con gli *Studi Superiori,* essi formano per l'ordine il perfetto gesuita; con gli *Studi Inferiori,* essi formano per la società la gioventù ossequente all'ordine e che vi porti lo spirito dell'ordine.

Negli *Studi Inferiori,* come dichiarò un padre dell'istesso ordine, tutto si riduce nell'insegnamento a ginnastica della mente, ad acquisto ed uso di parole eleganti e a sforzi per uno stile ciceroniano.

Nel governo scolastico, i Gesuiti prendono da Trotzendorf e da Sturm e riescono artificiali. I loro scolari sono romani, cartaginesi, imperatori, consoli, censori, pretori e mirano sempre a sopraffarsi l'un l'altro con ciò che hanno meglio imparato a memoria, e meglio ripetono. Tutta la vita delle loro scuole è imperniata su una continua, acuta, esteriore e volgare emulazione. Delazione ed emulazione: ecco le note sempre vive e vibranti nelle scuole gesuitiche.

I Gesuiti inventano per le scuole il banco dell'asino, ove siedono gli alunni più sciocchi, e questo banco non si trova fra i protestanti.

Pietro Canisio.

Ma addentriamoci un po' più nella vita interna delle loro scuole.

L'orario scolastico è di cinque ore per giorno; il sabato è dedicato alle ripetizioni e al catechismo, cosa anche questa, su per giù, presa dai protestanti. I Gesuiti però non dànno grande importanza agl'insegnamenti religiosi ma alle pratiche. Tuttavia è dal loro ordine che viene fuori il primo catechismo cattolico. Come Lutero aveva scritto il suo

catechismo per i protestanti, Pietro Canisio (1521-1597), primo tedesco entrato nella Compagnia di Gesù, scrive il grande e il piccolo catechismo per i cattolici. Il grande fu pubblicato nel 1554; il piccolo nel 1566, e l'uno e l'altro ebbero grande diffusione e formarono il modello di tutti i catechismi che vennero di poi.

Nell'orario fra lezione e lezione intercalano una pausa: nelle lezioni cercano di non stancare gli alunni, e non li stancano.

Le battiture, che erano frequenti nelle scuole protestanti, erano rare, ma non erano escluse dal governo educativo scolastico dei Gesuiti. Quando però si doveva battere, non erano i Gesuiti che battevano i loro alunni o i loro scolari, ma alunni e scolari erano battuti da un individuo estraneo all'ordine. Anche questa idea è però modificazione per le scuole di idee strane consimili di alcuni pedagogisti dell'Umanismo.

Grandissima parte nel governo delle scuole avevano le premiazioni, che erano pubbliche e private.

Le premiazioni pubbliche erane fatte con grande solennità e anche accompagnate da rappresentazioni teatrali; ma anche l'idea di queste rappresentazioni teatrali non è loro; l'abbiamo trovata in Sturm. I Gesuiti la modificano: invece di far rappresentare Plauto o Terenzio, scrivono essi opere teatrali per le loro scuole.

E con tutto ciò i Gesuiti curano nei loro scolari le forme esteriori, le buone maniere, il galateo; ma rendono impossibile fra scolari e scolari qualsiasi amicizia, qualsiasi entusiasmo per ideali di vita civile, qualsiasi senso di patriottismo. Rendere gli scolari bigotti in religione e odiatori di chi non partecipi alla loro fede; renderli superbi e vani nella cultura; allontanarli da tutto ciò che sa di vita; spogliarli di qualsiasi senso critico, e farli imitatori servili e, nell'imitazione, fanatici; rendere impossibile in essi l'individualità, l'originalità, il carattere: ecco, in sostanza, il significato dell'istruzione, alta e bassa, dei Gesuiti.

Ma ovunque i Gesuiti hanno Collegi, non si trovano gli *Studi Superiori*, nè tutte le classi degli *Studi Inferiori*. Il loro ordinamento scolastico essi modificano secondo l'esigenza dei luoghi; ma vi è sempre nelle scuole de' Gesuiti, cogli insegnanti delle classi, un prefetto degli studi.

I maestri, i Gesuiti han cura di preparare diligentemente ai loro uffici. Grande importanza essi dànno alla letteratura scolastica.

Mentre i protestanti si curano poco degli esercizi fisiologici, questi non mancano nei loro Collegi. In sostanza, tutto risulta mirabilmente ordinato nelle scuole dei Gesuiti; ma l'ordine è informato a cattivi principii pedagogici.

I Gesuiti non hanno originalità nè nell'insegnamento, nè nel governo scolastico. Essi esagerano o modificano con accorgimento, idee e dottrine altrui; e la *Ratio Studiorum*, in cui alcuni vorrebbero trovare delle grandi cose, non è che il codice che immobilizza la scuola e la vita scolastica in servigio della Chiesa. Insegnamenti superficiali e formali: scolari sempre in lotta fra loro, cui è dovere spiarsi sempre, emularsi sempre e competere sempre fra loro per sopraffarsi: scuole e scolari senza ideali di vita civile e senza palpito di patriottismo: scuole e scolari pe' quali il conoscere, il volere, la giustizia e qualsiasi alta manifestazione dello spirito deve sempre esser data dalla Chiesa: scuole e scolari che mirano a parere e non ad essere, tutto questo e peggio di questo è l'educazione e l'istruzione gesuitica. I Gesuiti si diffusero, perchè sostenuti dalla Chiesa e dall'assolutismo politico; essi primeggiarono fra tutti i frati, perchè più colti, più accorti, perchè, meglio di tutti gli altri frati, seppero rendere inorpellata, teatrale e meccanica la scuola.

Come abbiamo già visto nella loro attività diplomatica, i Gesuiti miravano a consolidare l'assolutismo politico, e perciò, quando lo spirito di libertà sarà progredito ne' popoli moderni, essi saranno scacciati dagli Stati dell'Europa e un papa tro-

verà giusto che siano scacciati e scioglierà la Compagnia di Gesù. Nei loro principii morali e nell'esercizio confessionale, la loro moralità fu presto combattuta da Pascal, come moralità in cui l'astuzia e l'accorgimento individuale valgono a trasformare il bene in male e il male in bene. L'educazione e l'istruzione che impartiscono formano, è vero, un tutto ben coordinato ai loro principii, ma esse dovevano presto manifestarsi nella loro vacuità e inutilità e perdere qualsiasi credito col progredire della vita sociale.

Carlo Borromeo.

Speciale considerazione, in tutta quest'opera della Controriforma cattolica, merita Carlo Borromeo (1538-1584). Mirabile è il fervore che egli dispiega per attuare in Lombardia le deliberazioni prese dal Concilio di Trento risguardanti l'istruzione e l'educazione, per migliorare l'educazione del clero nei Seminari, per riformare e rinnovare ordini di religiosi e di religiose, per far sentire alle moltitudini l'opera benefica del cattolicismo, fondando istituzioni di soccorso morale e materiale per le orfane, le pericolanti, le vedove, ecc. Egli fonda il Collegio universitario Borromeo della Università di Pavia, riorganizza le scuole della dottrina cristiana, istituisce l'ordine degli Oblati, e l'azione sua si estende dalla Lombardia alla Svizzera. Suoi coadiutori furono i Gesuiti e i Barnabiti. Egli fu il rigeneratore religioso della Lombardia, e nella vita educativa e scolastica l'opera sua non si ristrinse alle scuole medie come pei Gesuiti.

Gli statuti scolastici della diocesi di Milano ci dànno una idea dello spirito che animava la sua opera scolastica. Secondo il Borromeo, l'istitutore deve essere, per la sua fede e la sua condotta, vera luce del mondo; deve essere pieno di amore per Dio e per lo stato che si è scelto; deve essere

pieno di zelo per la salute delle anime che gli vengono affidate; pieno di carità, godere del bene del prossimo e prendere parte ai suoi dolori e alle sue sofferenze; deve possedere le doti necessarie al magistero, essere pieno di pazienza, sapersi uniformare alle indoli dei suoi alunni e studiarsi a progredire nell'esercizio del suo ufficio e a crescere nell'amore di Dio e nello zelo per la sua gloria. Il Borromeo non ha le vedute politiche profonde e multiformi dei Gesuiti; egli ama la carità nella Chiesa cattolica e la Chiesa cattolica nella carità.

Carlo Borromeo dà costituzioni e regole alla compagnia e alle scuole della Dottrina Cristiana.

Intanto, tutto questo ripullulare di frati e di suore nella Controriforma cattolica ha, fra gli altri effetti, quello di trasformare gli ordini religiosi in industrialismo scolastico. Il convitto diventa per moltissimi di questi ordini l'espressione pubblica della vita educativa, e le rette che gli alunni pagano, creano, per frati e per suore, un nuovo genere di occupazioni che preparano al cielo, ma rendono loro migliore, più agiata e considerata la vita della terra. Il precettorato, per opera di questi frati e di queste suore, cessa di essere del tutto funzione civile e diventa funzione ecclesiastica. I Governi si disinteressano dell'educazione e della cultura della gioventù; si spogliano di qualsiasi generoso intendimento spirituale e si materializzano; la scuola si stacca completamente dalla vita e

dai bisogni della vita. Mentre fra i protestanti, umanisti anch'essi, la scuola è restituita alla vita civile, il precettorato è funzione civile, e nelle scuole, col latino e col greco, vi ha pur palpito di nazionalità, qui, nella Controriforma cattolica, tutto rimane assorbito nella Chiesa e da uno spirito ascetico, tutto diventa esteriore e formale.

I Gesuiti ebbero anch'essi trattatisti di pedagogia. Silvio Antoniano (1540-1603), Cesare Crispolti (m. 1606), Antonio Possevino (1612) e Paolo Segneri (1624-1694) sono i pedagogisti delle varie e superficiali tendenze della Controriforma cattolica in Italia. L'Antoniano scrisse: *Della educazione cristiana dei figliuoli*. Nel 1° libro discorre della grande importanza di allevare cristianamente i figlioli e della dignità e santità del matrimonio; nel 2° libro mostra come la sostanza della educazione cristiana consista nella cognizione e nella osservanza della legge divina; nel 3° ed ultimo, cominciando dalla fanciullezza e procedendo per le età seguenti, dimostra le condizioni e i pericoli di ciascuna età, dice quali debbano essere gli uffici paterni, e parla quindi dei vari stati e degli esercizi lodevoli della vita comune, perchè si possa virtuosamente vivere fra gli uomini e quindi andare a vivere con dio e con i santi suoi eletti, nella patria celeste. Il Possevino nella sua *Biblioteca Selecta*, specie di enciclopedia, tratta, nel primo libro, della cultura degl'ingegni. Secondo l'autore, l'istruzione deve essere informata al concetto cristiano cattolico; egli ci dice che l'inferno adopera vari mezzi per turbare la cultura degli ingegni negli studi; che gl'insegnanti debbono avere per loro prima cura di corroborare la fede cattolica e di nutrire la pietà; che non devono professare dottrina alcuna che non concordi colla dottrina cattolica e non leggere alcun libro che non sia stato approvato dall'autorità ecclesiastica. Il Segneri scrisse *Il Cristiano istruito nella sua legge*, in cui, fra le tante altre cose, discorre della educazione dei figlioli; opera questa ancora più imbevuta di sensi ascetici di quelle che abbiamo

indicate innanzi. In generale, quasi tutti i pedagogisti della Controriforma cattolica o sono Gesuiti o accolgono lo spirito gesuitico. Il pensiero pedagogico italiano ora s'immiserisce e vanisce in precetti ascetici. Nessuno poi dei pedagogisti della Controriforma cattolica è paragonabile ai tanti e tanti pedagogisti della Riforma protestante. Mentre la scuola richiama a sè tutta l'attenzione degli Umanisti protestanti ed ha valore per sè, la scuola è solo un mezzo esteriore e di difesa religiosa nella Controriforma cattolica.

Ma tutta questa vita scolastica e protestante e cattolica del secolo XVI è in sostanza pseudumanismo, umanismo postumo e più o meno avariato da intendimenti confessionali, pseudumanismo che di mano in mano degrada nelle forme di superficiale verbalismo. Protestanti e cattolici, meno piccole discrepanze fra loro, legano in fondo la scuola non all'antichità, ma all'ombra pallida ed evanescente dell'antichità.

Ebbene, proprio quando questo indirizzo comincia a dilagare e a trionfare, sorgono dottrine che lo combattono. Rabelais, Montaigne, Ramo e anche il nostro Campanella si possono considerare come gli oppositori e gli alti critici, nel campo pedagogico, di questo pseudoumanismo.

Francesco Rabelais.

Rabelais (1495-1553) si serve del romanzo per esporre le sue idee, ma in nessun libro, quanto in questo romanzo, è palese e stringente la critica e la satira dell'educazione del passato e dell'istruzione che andava diffondendosi ai suoi tempi. Egli è il pedagogista più ardito e più originale di questa età: Rabelais rappresenta la critica dell'educazione medioevale e pseudumanistica, nel tempo stesso che afferma nuovi principii direttivi dell'educazione e delle scuole. Il suo romanzo è strano;

in esso il fantasioso, lo scherzo, l'umorismo, la celia, l'ironia, lo scherno la beffa si mescolano insieme; si direbbe che, più che dire, egli voglia essere indovinato. Gargantua, gigante e di progenie di giganti, ha ricevuto una pessima educazione, da pessimo precettore, educazione che nulla gli ha fruttato di bene; messo egli di fronte a Eudemone, che ha ricevuto una buona educazione, il paragone mostra tosto quale bella e simpatica figura fa di sè questo giovane. Si sceglie quindi per Gargantua un nuovo precettore, un precettore che lo deve rifare uomo nuovo. Così Rabelais, dopo aver mostrato ciò che è una cattiva educazione, viene a mostrare ciò che si deve fare per una buona educazione ed espone il piano didattico della nuova istruzione. Ponocrate, il nuovo maestro di Gargantua, rappresenta la parte positiva dell'educazione nuova, e Ponocrate, in luogo delle pratiche religiose, pone la lettura della Bibbia e la preghiera; pone, a fondamento dell'educazione, l'amore per l'acqua, le abluzioni giornaliere e i bagni; pone, in luogo della vita sedentaria, il moto; in luogo delle parole, l'osservare e il [illegible] re gli oggetti cui le parole si riferiscono; pone la [illegible] rinchiudere la scuola in quattro pareti, ma [illegible] ed opifici; d'insegnare non solo le lingue an[illegible] e le lingue moderne e d'insegnare tutto con piace[illegible] apprende, piacere quasi di gioco. Lo pseudo-umanism[illegible] a questo scrittore che ride e celia, è colpito a morte: Rabelais vuole un'educazione per la vita che si vive, vuole che nell'istruzione le parole siano per le cose; vuole nell'istruzione lettere e scienze; vuole che colle lingue morte si studino le lingue vive e che le lingue vive vivifichino le lingue morte; vuole con un'educazione fisiologica, anche la musica.

Ma nel romanzo di Gargantua e di Pantagruel, nell'educazione dell'uno e dell'altro, la pedagogia non è dimostrazione, è intuizione. Così richiedevano l'autore, il suo temperamento e i suoi tempi; ma tutto ciò non toglie che Rabelais veda lontano lontano nel problema pedagogico, e che attraverso al

suo umorismo, al suo riso e alle sue beffe, egli non senta, sotto il punto di vista sociale, quasi tutti i problemi nuovi dell'educazione e della scuola. Da questo romanzo curioso scaturiscono sicuri i seguenti principii fondamentali. Primo: Che l'alunno sia condotto gradatamente dall'osservazione delle cose, dall'osservazione degli oggetti usuali della vita e de' fatti ordinari della vita, alla conoscenza delle leggi generali, che quegli oggetti e quei fatti governano. — Secondo: Che l'istruzione torni piacevole all'alunno e che il suo sforzo sia relativo alle sue forze. — Terzo: che il lavoro e il riposo si alternino, e che ci sia un'igiene della mente accanto ad una igiene del corpo. — Quarto: Che la salute e la vigoria del corpo siano la prima cura e la prima preoccupazione dell'educatore. — Quinto: Che l'istruzione sia non solo parola, ma cosa; cultura letteraria e scientifica nel tempo stesso. — Sesto: Che si formi l'uomo colto e dotto, ma che cultura e dottrina servano anche a meglio vivere e a più completamente e serenamente vivere.

Oggi codeste cose son comuni e si ripetono da tanti e tanti, ma pochi sanno donde vengano; nel secolo XVI queste cose erano eresie o profezie. Il romanzo di *Gargantua* e *Pantagruel* del Rabelais è l'una o l'altra cosa, a seconda che è letto nel secolo XVI o nel secolo XIX. Rabelais non fu pienamente inteso che dopo molti secoli; egli precorre Rousseau e Pestalozzi, in lui è il primo accenno del così detto metodo oggettivo; il primo accenno al lavoro manuale come mezzo d'educazione e d'istruzione.

Se Rabelais celia e scherza, se ride e vuol far ridere, Montaigne filosofeggia sereno e vuole che serenamente si pensi. I suoi *Saggi* ebbero grande rinomanza lui vivente.

Montaigne (1533-1592), educato nel castello paterno, imparò, secondo un piano ideato dal padre e fin dalla fanciullezza, mediante l'opera d'uno speciale precettore, il latino, come se fosse lingua viva; l'imparò « senza libri, senza gram-

matica, senza sferze e senza lagrime ». Fu poi in collegio, odiò i collegi e scrisse contro i collegi. Fece studi profondi sui classici, ma non si accontentò del solo classicismo; viaggiò molto, ma per molto conoscere uomini, costumi e cose; e benchè egli non sia mai stato uomo di scuola, ciò ch'egli scrisse dell'educazione e della scuola nei suoi « *Saggi* » e, specie, in quello *sul pedantismo; sull'educazione dei figli; sull'affezione dei padri verso i figli*, rappresenta non soltanto una critica alta e serena dell'educazione di quest'età, ma anche una visione nuova dei problemi pedagogici per rispetto all'avvenire. Dell'istruzione del suo tempo, Montaigne dice: « Si predica incessantemente all'orecchio dello scolaro, proprio come se lo si riempisse con un imbuto, e a lui non rimanesse a fare altro che a ripetere quello che gli è stato detto. Io desidererei invece che il maestro evitasse questo errore, e che, fino da principio, esercitasse l'attività dell'allievo che ha da educare, secondo la sua capacità, in modo che lo scolaro trovasse da se stesso le cose che gli s'insegnano. L'educatore non trovi sempre e non parli sempre lui, ma lasci parlare anche lo scolaro ». Combatte il Montaigne la morta scienza libraria e il sapere mnemonico, le barbare sottigliezze dialettiche, la vanità degli studi grammaticali. Egli vagheggia per le scuole un nuovo sapere. Avere imparato a memoria non è sapere, è soltanto un ritenere ciò che è confidato alla memoria. Che ci serve l'aver la « pancia piena di cibo, se non lo si digerisce, se non si assimila, se non ci fa crescere, se non ci fortifica? A che ci serve avere la memoria pienissima, ma il giudizio vuoto? Il sapere si deve incorporare all'anima ». Il maestro deve cu-

Michele Montaigne.

rare che lo scolaro non afferri soltanto delle parole, ma ne comprenda il senso e il contenuto. Lo scopo dell'istruzione deve essere: imparare, per ben vivere. Formar l'uomo, migliorar l'uomo coll'educazione e coll'istruzione, ecco lo scopo cui Montaigne vuole che miri l'educazione. Se l'animo nostro non si facesse migliore, se il nostro giudizio non si rendesse più sano, sarebbe meglio che gli scolari occupassero il loro tempo a giocare alla palla. Egli odia il sapere che si riduce a parole vane e disseccate. La scienza deve legarsi agli animi e non rimanere staccata dall'animo e dalla vita. Bisogna educare il giudizio e non la memoria; è la ragione che di continuo bisogna chiarire e illuminare; s'insegni allo scolaro ciò che vale a renderlo saggio e migliore; l'istruzione generale deve precedere l'istruzione vocazionale e professionale; tutta l'istruzione deve esser sempre filosofia; non basta dare cognizioni anche chiare e precise, bisogna abituare gli alunni ad applicarle; nell'istruire bisogna sapersi accomodare all'indole e alla genialità degli alunni; nell'educazione dello spirito non si deve dimenticare quello del corpo; colla buona educazione dello spirito e del corpo devono andare unite le buone maniere. Quanto all'insegnamento delle lingue, « in primo luogo io devo intendere bene la mia lingua e quella dei popoli vicini, con cui io vengo in contatto; il greco ed il latino sono un bell'ornamento, ma costa troppo caro ». Vuole che i metodi rendano piacevole l'acquisto delle cognizioni e che s'impari quasi per gioco. Gli scolari non si tormentino tutto il giorno e con insegnamento sui libri, cosa che li istupidisce; ma si dia loro modo d'imparare specialmente mediante la conversazione e l'osservazione della natura. Eccellente mezzo d'istruzione sono, per Montaigne, i viaggi. Quanto al governo degli alunni, egli odia la costrizione e l'uso della forza e raccomanda una severa dolcezza. « Chi desidera che il suo alunno tema la vergogna e la punizione, non ve lo abitui ».

Queste, ed altre cose grandi e belle, dice dell'educazione

il Montaigne. Egli concepisce, vagheggia, desidera un'educazione nuova, un'educazione naturale, umana, saggia. Dicono il Montaigne scettico, pessimista, egoista, e c'è davvero, nei suoi *Saggi* e nella sua vita, anche lo scetticismo, il pessimismo, l'egoismo. Ma tutto l'animo suo non poteva essere scettico, pessimista, egoista, se esso si moveva verso sì alti ideali pedagogici. Nessuno più di lui ha sentito la necessità di ben guidare la spontaneità dell'alunno; nessuno più di lui ha sentito l'importanza delle finalità etiche e della saggezza nell'educazione; nessuno più di lui ha sentito la sovranità della natura e della ragione e la necessità di essere ad esse ossequente. Il suo sereno ragionare sui massimi problemi pedagogici; il richiamare che fa alle sue idee, dottrine altrui che le avvalorino e le rendano cospicue; il profondo senso logico e la forma mirabile de' suoi *Saggi* fanno, degli argomenti pedagogici trattati dal Montaigne, il primo lavoro nuovo dell'età moderna.

Ravviciniamo questi due spiriti magni: Rabelais e Montaigne. Sono tutti e due eredi dell'Umanismo italiano, e come gli Umanisti italiani sono menti poligonali e ascensive. Ma in sostanza, quanto all'educazione, con parole diverse, su gli argomenti fondamentali dicono spesso, su per giù, le stesse cose. Per tutti e due l'educazione deve essere tolta dalle costumanze del tempo e ricondotta alle esigenze della natura e ai dettami della ragione. Per tutti e due si deve educare ed istruire per la vita. Per tutti e due nell'istruire devesi aver di mira di formare il giudizio dell'alunno. Per tutti e due le parole devono essere ricondotte alle cose e la parola viva dell'alunno deve avere più importanza delle lingue morte, e si deve educare alla vita facendola vivere. Per tutti e due educare è cura di corpo e di mente. Tutti e due odiano i collegi; tutti e due raccomandano disciplina mite e che si abbandoni quindi lo staffile; che, per ogni grado di istruzione, si abbia una mente più compiuta, più conscia di sè e più forte. Le dottrine

pedagogiche dell'Umanismo italiano, su l'esempio dei pedagogisti del mondo classico, avevano richiamato in onore le discussioni pedagogiche e aperte le vie a nuove discussioni; ma sono questi due genii, Rabelais e Montaigne, che queste porte varcano. Rabelais e Montaigne respirano nell'ambiente dell'età moderna, vivono la vita moderna. Rabelais drammatizza, Montaigne tutto sente e vede nel campo di una nuova psicologia pedagogica; ma son essi che prospettano la pedagogia moderna.

La critica pedagogica generale di Rabelais e di Montaigne si specializza, dirò così, in Ramo.

Ramo, di cui già dicemmo innanzi, è il critico dell'insegnamento superiore. Aristotele, adorato da cattolici e da protestanti e signoreggiante nell'Università di Parigi, è da lui aspramente combattuto: per Ramo tutto ciò che si trova in Aristotele è un semenzaio di errori. Ma questa sua avversione non è contro un filosofo e contro un sistema filosofico; questa sua avversione sorge da un principio nuovo, dalla necessità di emancipare le menti da qualsiasi autorità. È la ragione, dice Ramo, che deve essere la regina di tutte le autorità, non l'autorità regina della ragione. E perciò questa lotta in omaggio della ragione e contro l'autorità, questa lotta che ha per segnacolo Aristotele, egli combatte in modo largo; e Ramo si emancipa da altri idoli del tempo, e fa conoscere Socrate e il suo spirito filosofico, Platone e Senofonte, volgendo le menti alla lettura e all'imitazione dei migliori scrittori dell'antichità. Così egli allarga l'orizzonte del pensiero e mentre dileggia i sofismi e le sottigliezze dialettiche delle Università, mentre mostra tutto quello che vi è di vano nell'uso della sola memoria, egli crea una nuova critica e un nuovo gusto letterario coll'eleganza del suo dire e lo splendore del suo stile. Al Collegio di Francia ove, dopo molte tristi vicende, potè insegnare, dicono che avesse fino a diecimila uditori. La riforma universitaria costituì la passione della sua vita. Egli vorrebbe che l'alto insegnamento non fosse pagato dagli stu-

denti, ma dallo Stato, e che, all'alto sapere, potessero partecipare anche i non favoriti dalla fortuna. Vorrebbe diminuito il numero dei professori, perchè l'insegnamento superiore non fosse un mestiere. Vorrebbe sbandite dalle Università le vane dispute. Vorrebbe data importanza all'insegnamento della filosofia naturale e alla matematica. Vorrebbe nella Facoltà di diritto risollevato l'insegnamento del diritto civile; nella Facoltà di medicina curati gli esercizi pratici e la clinica; nella Facoltà di teologia abbandonate le questioni vane e fatta leggere e commentare la Bibbia. Si può dire che Ramo è il gran critico dell'insegnamento accademico, e il rinnovatore, con criteri nuovi, di esso. Se egli non riescì a compiere le riforme ideate, ne fece sentire l'importanza.

In Rabelais, in Montaigne e in Ramo è il pieno distacco tra il vecchio e il nuovo nel concepire l'educazione e le dottrine pedagogiche; in essi son tracciate le linee principali della nuova pedagogia. Istruzione per la vita, istruzione su cose, cura del giudizio e della volontà, lavoro manuale educativo, tutte queste e altre dottrine che formeranno lo schema della pedagogia moderna sono germinalmente in Rabelais. Nessuno più di lui ha condannato l'artificialismo educativo e scolastico, e sentito il bisogno di seguire nell'educazione, i dettami della natura; nessuno più di lui ha avuto coscienza della vanità di insegnamenti e di scuole, se insegnamenti e scuole non servano alla vita. In Montaigne il nuovo pensiero pedagogico è ancora più sfolgorante di luce; egli potrebbe esser chiamato la *stella mattutina* della nuova pedagogia. Vibra nei *Saggi* il sentimento dell'infinita Natura e dell'Uomo nella Natura; nei *Saggi* trovi indicata la dottrina dell'*indurimento,* che Locke svolgerà in seguito; nei *Saggi* trovi le idee fondamentali di Rousseau e del suo *Emilio;* trovi elevato a scopo supremo dell'istruzione la formazione del senso logico e della saggezza. Non vi ha quasi dottrina della pedagogia moderna che non abbia l'addentellato nel discorrere

semplice, sensato e modesto dei *Saggi* del Montaigne. La critica del Ramo all'Università ha per molti aspetti valore anche oggi. Non è lui primo che vuol togliere i vantaggi dell'insegnamento superiore alla plutocrazia per renderlo accessibile a tutte le capacità? Non è lui primo che sente l'insegnamento superiore non poter essere un mestiere di poveri e nudi specialisti, se l'alta cultura deve trovare sua vita nella coscienza de' popoli? Non è lui primo che sente, per le Università, l'importanza che vi hanno la critica e gli studi pratici e di laboratorio? Con Ramo, con Rabelais e con Montaigne si ha una triade di spiriti rinnovatori nel campo dell'educazione e dell'insegnamento.

La cultura italiana del XV e XVI secolo, la cultura che rese possibile la mentalità europea, dopo il concilio di Trento manifestamente declina. Declina perchè un popolo non può conservare grandezza di cultura se è oppresso; perchè la tirannide politica e religiosa pesavano su l'Italia; perchè l'Italia era immiserita e disordinata in tutte le classi sociali.

E questa decadenza si rende visibilissima nel seicento e col cosidetto *seicentismo*. Tutto decade in Italia; il pensiero filosofico ha il suo epilogo tragico il 17 febbraio del 1600 col rogo di Bruno, e all'Italia, sgovernata e sfruttata a Milano, a Napoli, in Sicilia, in Sardegna, nello Stato dei Presidii, dalla prepotenza, avidità e superstizione degli Spagnoli, all'Italia terrorizzata dall'Inquisizione, impoverita e afflitta da guerre, corrotta nei costumi, non rimane altro conforto e altra gloria che il pensiero scientifico, inaugurato dal Galilei e continuato dalla sua scuola, pensiero scientifico che nè il Tribunale dell'Inquisizione, nè la prigionia nella villa d'Arcetri poteva manomettere e spegnere.

Quale novità di dottrine pedagogiche è possibile in questo ambiente?

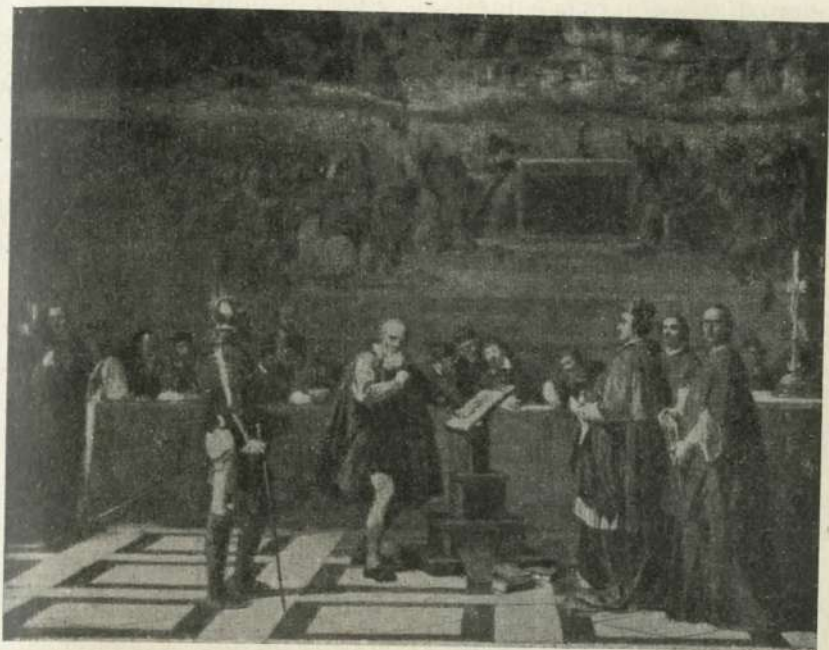
La pedagogia è il riflesso di una complessa attività sociale e non un semplice problema teorico del mondo della

natura materiale; in quest'ambiente non è possibile per la pedagogia che una novità fantasiosa, la *Città del Sole* di Campanella.

La *Città del Sole* fu preceduta dall'*Utopia* di Tommaso Moro, gran cancelliere d'Inghilterra, fatto decapitare da En-

Monumento in Roma a Giordano Bruno.

rico VIII, di cui, egli cattolico, non volle riconoscere la supremazia spirituale; ma mentre l'*Utopia* del Moro, pubblicata nel 1518, tradotta in italiano nel 1548, raffigura una riorganizzazione ideale della società sotto l'aspetto economico e abolisce la proprietà privata, lasciando integra la famiglia, la *Città del Sole* rappresenta la riorganizzazione sociale, sul fondamento di un nuovo indirizzo da dare alle funzioni della

generazione e dell'educazione. La generazione, secondo Campanella, è opera religiosa, che ha per iscopo il bene pubblico

Galileo Galilei innanzi al Tribunale dell'Inquisizione. ***Eppur si move!***

e non quello de' privati, e Campanella abolisce colla famiglia la proprietà e considera l'educazione come la sola forza plasmatrice della vita sociale. Talchè, mentre nell'*Utopia* del Moro trovi l'uomo di Stato che vuol migliorare la società con le leggi, nella *Città del Sole* trovi il filosofo che vuol migliorare la società dando altro indirizzo alle sue funzioni fondamentali. Sono utopie; utopie che hanno avuto però un gran significato storico, che han molto conferito a formare la critica sociale, a scuotere il fatalismo dei tempi, a creare la fede nel bene e nel progresso umano.

Tomaso Moro.

Nell'*Utopia* del Moro è vagheggiata l'abolizione della pena di morte, è mostrata la necessità della tolleranza religiosa, è abominata la guerra, è derisa la gloria conquistata colle armi; in questa *Utopia* non è curata la nobiltà dei natali, è stabilita l'eguaglianza degli uomini come necessaria al loro benessere, è posto l'obbligo del lavoro per tutti, lavoro che, mentre a tutti deve dare quanto è necessario per la soddisfazione dei bisogni materiali, a tutti deve render possibile di dedicarsi anche alla cultura intellettuale.

Tomaso Campanella.

Ma quale tipo di consorzio civile non trovi ritratto nella *Città del Sole!* Ciascuno degli abitanti appartiene tutto alla città; il lavoro è il fondamento di essa e ognuno lavora secondo le proprie attitudini; l'educazione è pubblica e dello Stato, e lo Stato è emanazione de' cittadini; ogni singolo individuo riceve un'istruzione confacevole alla sua capacità, e tale che lo metta in grado di attendere all'ufficio sociale per cui è idoneo. Uffici e occupazioni nella *Città del Sole* sono distribuiti secondo il grado d'istruzione effettuato e secondo le prove e le idoneità addimostrate nelle scuole; e tra le pubbliche cariche sono compresi tutti i generi di lavoro, dalla suprema direzione della cosa pubblica all'esercizio di un mestiere qualsiasi. Quelli che durante gli studi, nella scuola, si distinguono in un'arte o in una scienza, ne vengono eletti direttori o maestri. Tutta la società è una scuola; il modo di vivere degli abitanti è simile a quello dei convittori di un colossale col-

legio. In questa città l'ambiente è in ogni sua parte educativo; l'istruzione è fatta con le cose e non con le parole; tutta la vita di questa città è sempre insegnamento sensibile, insegnamento intuitivo, insegnamento figurativo, e Comenius deriverà da questa città immaginaria l'idea per le scuole del suo *mondo figurato.*

Rabelais, Montaigne e Ramo rappresentano la critica positiva del pseudumanismo del tempo; la *Città del Sole* è la critica immaginosa e ideale del pseudumanismo e di tutta l'educazione del passato. Quale immensa distanza non corre tra l'educazione e l'istruzione dei tempi del Campanella e quella tratteggiata in questa fantastica *Città del Sole!* Sì, è vero, l'ispirazione della *Città del Sole* è platonica; ma ciò che richiama in vita l'ideale platonico non è costituito anche dagli errori pedagogici del tempo? In questo tempo l'istruzione è privilegio di pochi, nella *Città del Sole* è diritto di tutti; in questo tempo l'educazione e l'istruzione sono uffici di pastori protestanti, di frati o di suore; nella *Città del Sole* sono suprema funzione dello Stato; in questo tempo l'istruzione si aggira sulla parola morta, è verbalismo scadente e scaduto; nella *Città del Sole* è la realtà, la realtà sensibile e sentita che istruisce; in questo tempo l'istruzione serve a formare una cultura fuori della vita ed estranea alla vita; nella *Città del Sole* la cultura è in servigio della vita e si diventa colti mediante la vita. La *Città del Sole* non è anch'essa la cosciente negazione del valore dell'educazione dello pseudúmanismo protestante e cattolico?

Fortuna delle utopie! Nè gesuiti, nè tiranni italiani o stranieri, nè borie di potenti e di prepotenti, nè scrupoli d'inquisitori o petulanza di pedanti potevano impensierirsi, nè si impensierirono di queste critiche fantasiose; eppure i sogni dell'ideale contengono talora più realtà della realtà della veglia. Molte idee pedagogiche del Campanella sono anch'esse, come quelle del Rabelais, del Montaigne e del Ramo, idee profetiche;

l'ideale che si enuncia talora in forma fantasiosa, abbandona le sue spoglie iridescenti e s'incarna nella realtà.

La *Città del Sole* si può considerare come il più importante prodotto pedagogico della mente italiana di quest'età. Ora la civiltà e la cultura si svolgeranno fuori d'Italia; ora è fuori d'Italia che troviamo una società che progredisce, è fuori d'Italia che troviamo progredire e diffondersi la filosofia e le scienze, che troviamo rinnovamenti scolastici e nuove dottrine pedagogiche. La storia della pedagogia segue la storia della civiltà, la storia della cultura e delle trasformazioni sociali. Educazione, scuole e dottrine pedagogiche non stanno a sè, non s'intendono anzi senza la complessa vita di una società. Se il secolo XVII ci presenta fuori d'Italia modificazioni nella vita educativa e scolastica e nuove dottrine pedagogiche, ciò è effetto della rinnovata vita mentale e sociale di questo secolo.

Mostrare come il secolo XVII in Francia, in Germania ed in Inghilterra ponga, per effetto della cultura e delle trasformazioni sociali, i presupposti necessari per un nuovo indirizzo educativo, per modificazioni nell'ordinamento delle scuole e per nuove dottrine pedagogiche: è questo l'argomento del capitolo che segue.

---

437

## CAPITOLO XX.

# Il secolo XVII, la filosofia, le scienze e le trasformazioni sociali per rispetto all'educazione, alle scuole e alle dottrine pedagogiche.

Lo pseudumanismo dei Protestanti e dei Cattolici e le guerre religiose del XVI e XVII secolo nel loro significato pedagogico. — Nuova vita mentale, morale, politica, economica e letteraria del secolo XVII, e come essa debba modificare l'educazione, le scuole e le dottrine pedagogiche. — Bruno come fondatore della mentalità moderna. — Il monismo di Bruno e le antitesi tradizionali che egli fa sparire. — Ciò che manca a Bruno, e che non poteva essere nella scienza de' suoi tempi. — Perchè la filosofia bruniana pone l'esigenza di una nuova ricerca metodica. — Significato della ricerca metodica di Bacone, Galilei e Descartes e caratteri comuni ad essa. — Come questa riforma metodica dovesse, a lungo andare, riflettersi nel campo pedagogico e specie nella didattica. — Differenze fra la filosofia dell'Umanismo e del Rinascimento e questa filosofia, per rispetto alla pedagogia. — La ricerca filosofica e scientifica nel secolo XVII. — La ricerca scientifica nelle scienze cosmologiche, naturali, biologiche e suoi effetti nel campo pedagogico. — Nuovo indirizzo nelle scienze morali e suo significato nel campo pedagogico. — L'evoluzione sociale, politica, economica e letteraria e suoi effetti nel campo pedagogico. — La dinamica pedagogica in questo secolo. — Vita scolastica e pedagogica in Francia, Germania e Inghilterra.

Quello pseudumanismo scolastico della Riforma protestante e della Controriforma cattolica, di cui abbiamo parlato innanzi, che i pedagogisti del tempo avevano, in modi diversi e sotto aspetti diversi, svelato ne' suoi errori fondamentali, si accompagna con odii religiosi e con guerre religiose; guerre che dal secolo XVI proseguono feroci in gran parte del secolo XVII. Cattolici e protestanti si credono ciascuno nel vero, nel vero assoluto, e sono nemici; i cattolici considerano come eretici e sacrileghi i protestanti; i protestanti come eretici e idolatri i cattolici; dall'una parte e dall'altra si perseguita e si brucia chi non divide la propria fede; dall'una parte

e dall'altra si sente impossibile la coesistenza civile e politica e la tolleranza religiosa, e ciascuna confessione mira allo sterminio dell'altra. L'educazione, la cultura e la scuola hanno perduto la serenità e la calma che avevano nel primo umanismo italiano e europeo; l'ibrido connubio dell'umanismo col nuovo teologismo, vuoi protestante, vuoi cattolico, se ha organizzate e moltiplicate le scuole, se ha resa più viva la propaganda scolastica, ha pur disseminato nelle scuole uno spirito settario e dissolvente.

Queste le deplorevoli manifestazioni del secolo XVII ai suoi principii e mentre più fervono le discordie e le lotte religiose; queste le infelici condizioni dell'educazione, della cultura e delle scuole, intristite da dispute teologiche.

Ma nonostante queste infelici manifestazioni e religiose e pedagogiche che troviamo al principio del secolo XVII, questo secolo, fuori d'Italia, cova ed evolve dal suo seno grandi forze nuove, che trasformano la società nella sua vita mentale, morale, politica, economica e letteraria; grandi forze nuove, che valgono a determinare un nuovo spirito di cultura, una nuova vita educativa nelle famiglie, una nuova azione educativa nell'ambiente sociale, un nuovo indirizzo per le scuole e nuove dottrine pedagogiche. È un secolo, questo, che pare piccolo e meschino guardato alla superficie e in alcuni de' suoi periodi, ma che è grande, considerato nelle energie interne che lo muovono e nel suo complesso. È da esso che principia una nuova filosofia.

Veramente la nuova vita mentale moderna, la vera filosofia moderna, comincia da Bruno. In Bruno si chiarisce e diventa coscienza tutta la filosofia dell'Umanismo e del Rinascimento; in Bruno qualsiasi *trascendenza*, per esprimerci con linguaggio metafisico, sparisce; con lui l'*immanenza* è affermata in modo assoluto, e il pensiero dell'infinita natura, dell'unità cosmica, del monismo si delinea risoluto e senza ambagi. Egli è il gran ribelle e il gran novatore: è lui che suona

la diana di un'età nuova. Bruno fa sparire l'antitesi tra Natura e Dio, e identifica l'uno e l'altra; l'antitesi tra cielo e terra e distrugge la tradizionale dottrina geocentrica e antropocentrica; l'antitesi tra materia e forma, tra organico e inorganico, tra spirito e corpo, tra senso e intelletto, tra causalità cosmica e volontà divina, tra necessità naturale e libertà umana e tutto riconduce a principio unico, ad unica realtà.

Giordano Bruno.

Però questo pensiero d'immanenza e di monismo del Bruno non solo qua e là è circonfuso di misticismo, ma oscilla spesso fra due opposte tendenze: la tendenza monistico-idealistica e la tendenza monistico-sperimentale. Vi sono nella filosofia di Bruno, tanto le idee iniziali da cui si svolgeranno i sistemi filosofici di Spinoza, di Leibniz, di Schelling e di Hegel, quanto le tendenze che grandeggeranno nella filosofia empirica del secolo XVIII e nella filosofia positiva e scientifica del secolo XIX. Il monismo di Bruno è a volta a volta idealistico e realistico; è una divinazione più che una dimostrazione; è un processo logico, astratto, concettuale più che un processo su fatti verificati. Mancano a Bruno i fatti per far sparire davvero le antitesi. Dove sono ai tempi di Bruno i nuovi concetti scientifici della unità dell'energia, dell'unità e dell'identità della materia, della conservazione e indistruttibilità dell'una e dell'altra, che soli possono identificare la Natura e Dio? Mancano a Bruno i fatti per distruggere davvero il geocentrismo e l'antropocentrismo; gli mancano i fatti per far sparire davvero le differenze fra l'anorganico e l'organico, tra lo spirito e l'organismo, tra vita cosmica e storia. Egli sente nel suo animo eroico e vede chiaramente colla sua mente profetica che tutti

questi fatti vi devono essere; ma la scienza del suo secolo ancora non li possiede; il suo pensiero quindi, pensiero sempre antidualistico e sempre unitario, più che dimostrativo è intuitivo, e rende necessario un nuovo indirizzo filosofico, che dia alla filosofia più sicurezza, più chiarezza e più potere discorsivo.

Ed è proprio, se non mi sbaglio, per questo doppio aspetto della filosofia bruniana che sorge la ricerca metodica di Bacone (1560-1626), di Galilei (1564-1642) e di Descartes (1596-1650), ricerca metodica chiamata a dar forma di sicurezza, di chiarezza e di concretezza al sapere filosofico e scientifico. La filosofia del secolo XVII è figlia dell'indeterminatezza e dell'incompiutezza del pensiero bruniano, che oscilla tra l'idealismo e il realismo sperimentale, ma che pur costituisce il vero programma della filosofia moderna.

Francesco Bacone.

La Riforma Baconiana, Galileiana e Cartesiana è una necessità nell'evoluzione del pensiero dopo il Rinascimento e Bruno.

Consideriamo tale riforma nello spirito e nelle tendenze comuni a tutti e tre questi grandi pensatori.

Tutti e tre emancipano il pensiero scientifico dall'autorità, dall'autorità umana e dall'autorità divina; nessuno dei tre nega la rivelazione ma tutti e tre ritengono sola verità per la scienza il fatto. Tutti e tre si sentono superiori al passato e hanno fiducia nell'avvenire; si sentono essi i veri antichi, perchè più han vissuto e più conoscono degli antichi. Tutti e tre sentono che per approdare al vero è necessario procedere col *dubbio, padre delle invenzioni*, secondo la frase del Galilei; col *dubbio metodico* secondo Descartes, o

eliminando gli *idola*, le illusioni o pregiudizi mercè la critica secondo Bacone. Tutti e tre cercano il metodo che dia sicurezza della verità: Descartes ripone il criterio della verità nell'evidenza; Bacone e Galilei mostrano che l'evidenza si ha solo applicando il processo induttivo. Bacone specifica, nel suo nuovo indirizzo filosofico, più chiaramente del Galilei il significato sociale della scienza, quale mezzo per stabilire la supremazia dell'uomo sulla natura; Galilei teorizza meno, ma vede più chiaro nelle cose, e quasi tutte le sue idee diventano patrimonio universale delle menti; Descartes, dopo aver fondato un buon metodo, lo snatura in speculazioni metafisiche. Tutti e tre sono una nuova coscienza filosofica, fondamentalmente omogenea; tutti e tre assegnano un valore diverso dal passato alla cultura.

Galileo Galilei.

Renato Descartes.

Descartes, educato dai gesuiti, dice d'aver speso troppo tempo nello studio delle lingue classiche e nella lettura dei classici; che i poeti nascono e non si formano colle scuole; che si è oratori quando si hanno molti pensieri e molto si sentono e non quando si dispone di molte parole. Egli è contrario alle favole, che abituano a veder possibile l'impossibile, e pone, in cima di tutti gli studi, quello della matematica. Galilei in so-

stanza non valuta diversamente la cultura, allorchè scrive: « La filosofia è in questo libro che continuamente ci sta innanzi agli occhi, io dico l'Universo. Ma non si può intendere, se prima non s'impara a intendere la lingua e a conoscere i caratteri nei quali è scritto. Esso è scritto in lingua matematica, e i caratteri sono triangoli, cerchi e altre figure geometriche, senza i quali è impossibile intendere umanamente parola; senza i quali è un aggirarsi vanamente per un oscuro labirinto ». Son poi parole di Bacone: « Invano si spera notevole miglioramento nelle scienze dal rincappellare o innestare le nuove cose in su le vecchie; è necessario rinnovare e restaurare fin dai primi fondamenti, quando non si voglia girare senza prò in un circolo perpetuo ».

E questa nuova filosofia inaugurata da Bacone, da Galilei e da Descartes move tutta la multiforme speculazione del secolo e ispira i vasti e complessi sistemi di Malebranche, di Spinoza, di Leibniz e di Locke.

Ebbene, con questa nuova valutazione del sapere, con questo nuovo spirito filosofico, con questo nuovo indirizzo della filosofia era egli possibile che, a lungo andare, non variassero e le dottrine pedagogiche e la vita interna delle scuole? Ai pedagogisti dell'Umanismo e del Rinascimento l'ispirazione veniva dall'antichità; ai pseudumanisti della Riforma e della Controriforma veniva dall'ibrido connubio dell'umanismo colla teologia. Ora, ora l'ispirazione viene dalle cose, e ci troviamo dinanzi ad un nuovo orientamento degli spiriti. E questa nuova situazione del pensiero, questo bisogno nuovo di determinare metodi sicuri per la ricerca scientifica, dovevano pure riflettersi e far sentire la loro efficacia nel campo pedagogico e didattico, determinarvi nuove dottrine e nuova pratica educativa. La filosofia dell'Umanismo e del Risorgimento è principalmente antimedioevale e polemica; vi si pensano cose già pensate; essa riesce innovatrice, ma non rivelatrice di una nuova realtà. Invece, questa filosofia del secolo XVII, per ciò stesso

che fa sua la ricerca diretta del reale, per ciò stesso che è sostanzialmente critica, deve riescire innovatrice in tutti i campi del pensiero e dell'attività umana. Le regole metodiche del Descartes: *non accogliere cosa alcuna che non sia evidente; sciogliere la difficoltà che si presenta in più parti per meglio risolverla; condurre con ordine i propri pensieri, movendo dai più semplici e dai più facili per risalire ai più complessi e più difficili;* queste ed altre regole cartesiane dovevano esercitare un influsso rinnovatore anche su la didattica. Il principio di Bacone che l'uomo *colla riflessione, tanto opera e intende, quanto ebbe osservato, e colla esperienza, nell'ordine della natura, e che più in là nè sa, nè può;* e quello del Galilei che *la natura prima ha fatto le cose a modo suo e poi fabbricati i discorsi umani abili a poter capire, ma con fatica grande, i suoi segreti;* tutto questo movimento logico, psicologico e sperimentale non poteva rimanere senza effetto anche nella didattica delle scuole e nella costellazione o ordinamento delle materie scolastiche. La filosofia, anche se coltivata da pochi, esprime lo stato mentale di molti; essa ha un'azione rinnovatrice conscia ed inconscia nel formare e nell'esprimere lo spirito de' tempi. La vita pedagogica e scolastica non potevano rimanere quello che erano nel secolo XVI.

Ma è anche altrimenti che l'alta attività mentale di questo secolo si deve riflettere e si riflette nella vita pedagogica.

È questo il secolo in cui più potentemente che per lo innanzi si stringe il connubio tra la filosofia e le scienze, e i grandi filosofi sono anche grandi scienziati; in cui Galilei nel tempo stesso che rinnova lo spirito filosofico ed è grande filosofo, è pure grande matematico, grande astronomo, grande fisico, e fonda, col *Dialogo delle scienze nuove,* la dinamica: in cui Bacone divina un nuovo mondo mentale e concepisce un metodo fondato sull'esperienza, comune e alla filosofia e alle scienze, assegnando loro per ufficio di conoscere la na-

tura per signoreggiarla e costituire per tal via il *regno dell'uomo*. È questo il secolo in cui Descartes, con una nuova filosofia, applica l'algebra alla geometria; in cui Spinoza deriva tutto dalla ragione, e nell'*Etica* tutto vuole *geometricamente dimostrare*, mentre nel *Trattato teologico-politico* fonda la nuova esegesi e la nuova critica religiosa. È il secolo in cui Leibniz, pur escogitando un proprio sistema filosofico, scopre il calcolo infinitesimale; in cui Locke, con una filosofia nuova, ossequente all'esperienza, presenta, plaudito, nuove dottrine per la vita sociale e politica.

Ebbene, questo riavvicinamento della filosofia alle scienze e delle scienze alla filosofia, questa fusione dello spirito filosofico con lo spirito delle scienze, questa nuova attività sintetica della mente, mentre allarga la visione delle cose e magnifica l'intelletto, crea una cultura che vive nella vita ed è sentita dalla vita. E quale grande rivolgimento non doveva tutto ciò apportare nel mondo delle idee? Quale campo del pensiero e della attività poteva non rimanerne scosso e modificato?

E non solo i filosofi in questo secolo sono anche scienziati, ma gli scienziati crescono di numero e aprono nuove

Biagio Pascal.

Giovanni Keplero.

vie agli studi. Pascal scrive il suo *Saggio sulle Coniche*; Fermat perfeziona l'algebra; Keplero scopre le leggi che go-

vernano il movimento dei pianeti; Newton costituisce definitivamente l'astronomia, scoprendo la legge dell'attrazione universale. Filosofia e scienze, animate da spirito nuovo, guidate da metodi nuovi battono le vie della realtà. Si diffondono ora gli Osservatorii astronomici favoriti e protetti dai principi e dal pubblico: Giandomenico Cassini (1625-1712) scopre quattro satelliti di Saturno e la divisione principale dell'anello di questo pianeta. Nella fisica, Galilei scopre la legge della caduta dei gravi; Torricelli la pressione atmosferica e inventa il barometro; Mariotte la legge per cui il volume dei gas è in rapporto inverso della pressione cui essi soggiacciono; Otto de Guericke costruisce la prima macchina pneumatica; Dionigio Papin la prima macchina a vapore. In questo secolo è inventata la macchina elettrica, e le scienze fisiche, col barometro, si arricchiscono del termometro, del telescopio e del microscopio, potenti mezzi per indagini e per nuove scoperte. Il danese Roemer misura la velocità nella propagazione della luce.

Isacco Newton.

Luigi XIV visita l'Osservatorio astronomico di Parigi.
(Incisione di Sebastiano Leclerc).

E con questo nuovo spirito filosofico, tutto sperimentale e

positivo; con questi progressi della filosofia congiunta alle scienze; con questi progressi delle scienze matematiche e delle scienze fisiche, si compiono in questo secolo progressi notevoli nelle scienze chimiche, nelle scienze naturali, nella anatomia, nella fisiologia, nella medicina e il nuovo sapere interessa e affascina le alte classi sociali, e fin le corti.

Cristina, regina di Svezia, ascolta una dimostrazione di Descartes.

Le scienze cominciano ora esse a prospettare il nuovo mondo della ragione. Nella chimica si compiono innovazioni che procedono di mano in mano verso la grande riforma che sarà compiuta nel XVIII secolo dal Lavoisier. Sorgono, per i progressi della botanica, gli orti botanici; la botanica descrittiva si arricchisce di fatti e di osservazioni nuove, e il mondo geografico, che si è ampliato, moltiplica le flore. Tournefort dà la prima classificazione delle piante; e la botanica, come tutte le altre scienze di questo secolo, non prescinde dalle esigenze pratiche della vita, dall'agricoltura.

Per altro verso, Vesalio, col suo libro: *Costruzione del corpo umano*, pel quale la Chiesa lo condannava a morte,

trova ora chi lo continua; anzi, lo studio dell'anatomia diventa studio favorito. E all'anatomia si lega la fisiologia; Harvey

Una tavola della botanica di Tournefort.

Andrea Vesalio.

dimostra chiaramente la circolazione del sangue; l'olandese

Una seduta accademica di anatomia del XVII secolo.

Boerhave fonda l'insegnamento clinico; si abbandona la medicina congetturale e sorge la medicina sperimentale.

Altro fatto importantissimo di questo secolo: le scienze sociali cominciano a battere altre vie con Gassendi, con Hobbes, con Alberigo Gentile e con Grozio.

Gassendi riconduce sul terreno dell'esperienza la morale; in lui rivivono col Valla, Bacone e Galilei, del quale fu amico e consolatore.

Tomaso Hobbes, giovane amico di Bacone, porta nel campo positivo la politica. Lo Stato, secondo Hobbes, è naturalmente

Guglielmo Harvey.

Ermanno Boerhave.

che si forma; esso si forma e diventa in terra un Dio vivente, perchè l'uomo, allo stato di natura, *è lupo dell'altro uomo,* ed è necessario che lo Stato sia onnipotente, perchè gl'individui abbiano sicurezza e pace. La morale quindi è ciò che giova allo Stato; vera religione è quella che lo Stato comanda ed impone; morale e religione diventano mezzi per la politica.

Tomaso Hobbes.

Ugo Grozio.

Alberigo Gentile e Ugo Grozio pongono le basi del diritto internazionale. Sorge ora la scuola del diritto naturale: i diritti dell'uomo son considerati fatto naturale e la scuola del diritto naturale diventa scuola di rivendicazioni e di ragionevolezza nella vita sociale.

Tutta la cultura, sia che riguardi il mondo esteriore, l'uomo o la società, cerca altre basi e si laicizza. La passione del sapere, e di un sapere nuovo, si diffonde. I filosofi son festeggiati nelle corti per nuove dimostrazioni che dànno; filosofi e scienziati sono anche orgoglio di pubblico. La cultura diventa una forza sociale. Sorgono accademie non con scopi individuali, ma con scopi nazionali: l'*Accademia delle scienze di Parigi*, cui Richelieu dà l'incarico di compilare il Dizionario della lingua francese; la *Società reale di Londra* e l'*Accademia di Berlino*. Da per ogni parte, nei paesi non asserviti al dispotismo ecclesiastico, si schiude vigorosa e si espande una nuova vita filosofica e scientifica; si sente il bisogno di organare in modo nuovo l'erudizione e Pietro Bayle scrive il *Dizionario storico-critico*.

Pietro Bayle.

Ebbene, anche fermandoci a questi pochi accenni: è egli possibile, con questo profondo rinnovellamento nella vita filosofica e nella vita scientifica, che rimanga indisturbato lo pseudoumanismo e il verbalismo delle scuole? È egli possibile, con tutte queste ricerche nei campi del reale, con tutte queste ricerche proseguite con nuovi metodi, che le scuole vivano esclusivamente del vecchio e non siano portate su nuovo terreno le ricerche didattiche? È egli possibile il perdurare del pseudumanismo scolastico del secolo XVI e che le scuole

vivano di formalismo e d'imitazione? Sempre, e l'abbiamo visto nella *Sociologia pedagogica*, l'evoluzione della cultura fra gli adulti si riflette nelle scuole; sempre lo spirito della filosofia e delle scienze si riflette nella didattica. Le scuole del secolo XVII non potevano rimanere quelle del secolo XVI; esse dovevano sentire i bisogni eccitati dalla nuova vita mentale filosofica e scientifica, il bisogno di metodi didattici più razionali, e fatalmente erano obbligate ad aprire le porte alle lingue moderne e agl'insegnamenti realistici.

Ma è anche altrimenti che la vita del secolo XVII si riflette nel campo educativo e scolastico e che li rinnova.

La società nostra subisce grandi trasformazioni in questo secolo nell'ordine politico ed economico, nella vita letteraria ed artistica; grandi trasformazioni ne' suoi ideali, nella sua attività e nei suoi costumi.

L'Europa politica è in questo secolo che si costituisce. La Spagna, immedesimata al cattolicismo e al gesuitismo, decade; l'Italia è ora, in quasi tutte le manifestazioni dello spirito, la terra dei morti. I tre grandi teatri dell'attività umana e della storia ci son dati dalla Francia, dalla Germania e dall'Inghilterra ed è fra questi popoli che si svolge chiaramente una nuova vita sociale, e fra questi popoli vediamo apparire nuove esigenze educative, nuova vita scolastica e nuove dottrine pedagogiche.

La Francia, nel secolo XVII, fonda la monarchia assoluta con Luigi XIII e Luigi XIV e il governo assoluto ordina ed assoda la vita interna dello Stato; organizza un'amministrazione pubblica; riforma la giustizia; crea l'esercito e la marina; sottomette a sè ogni ordine di cittadini e fa sentire anche al clero la potenza del potere civile. Mediante l'opera illuminata di Sully e di Colbert si sviluppa la ricchezza; progredisce il commercio all'interno e fuori, e le migliorate condizioni economiche rendono possibile, fra nobili e borghesi, agi e lusso, gentilezza di costumi, eleganza di vita. La lin-

gua francese ha ora acquistato sicurezza e grazia, e con Corneille la tragedia si eleva a capolavoro. La prosa raggiunge la perfezione con Descartes e Pascal: Racine, Molière, Boileau, Bossuet, Fénelon, M.[e] du Sévigné, Labruyère creano tutta una nuova letteratura. L'Università stessa si rinnova ed è obbligata ad accogliere idee e indirizzi nuovi di studi. Col *Mercurio di Francia* e la *Gazzetta di Francia* sorge la stampa periodica. L'arte, in tutte le sue forme, acquista nuove manifestazioni; il buon gusto diventa bisogno del tempo.

Ebbene, come è possibile in questo rinnovamento di vita nell'ambiente sociale che rimanga invariato, immodificato lo pseudumanismo scolastico del secolo XVI? Come è possibile che il gesuitismo scolastico troneggi e rimanga senza competitori nelle scuole, in questo paese in cui si diffonde una filosofia razionale, in cui si è svolta una grande letteratura, in cui tutta l'anima francese tende a unione e fusione di vita nelle alte classi sociali? Come è ora possibile che le scuole rimangano assorbite in uno studio formale del latino, ora che è sorta una vita nuova dello Stato e una amministrazione politica, che richiede lingua viva, lingua nazionale? Com'è possibile ora con nuovi bisogni agricoli, industriali e commerciali, bisogni che le scienze acuiscono, che le scuole rimangano chiuse allo spirito nuovo e alla cultura nuova? Com'è possibile, ora che la ricchezza pubblica è aumentata, ora che sono sorte professioni nuove, ora che gl'ideali ascetici precipitosamente tramontano e la vita comincia ad avere per fine la vita, non sentir necessario di allargare gl'insegnamenti e di diffondere le scuole mediante cultura positiva e scopi più razionali?

È troppo chiaro: l'evoluzione scolastica e pedagogica, che vedremo attuarsi in Francia nel secolo XVII, è un riflesso della nuova vita mentale, politica, economica e letteraria della Francia. Ciò che modifica nelle sue parti vive il corpo sociale, si riflette, come fattore nuovo di educazione, nella famiglia, nell'ambiente sociale e nelle scuole. Disgiunto il fatto

pedagogico dalla vita sociale, l'educazione, lo spirito educativo, le scuole e la loro trasformazione non si possono intendere; disgiunte le dottrine pedagogiche dal moto e dall'indirizzo della cultura, manca il modo per ben comprenderle. La trasformazione della vita francese del secolo XVII deve essere trasformazione della sua vita educativa e scolastica.

E profonde trasformazioni si compiono altresì in questo secolo in Germania, in Olanda, in Inghilterra. In Germania, dopo la guerra de' trent'anni e la pace di Westfalia, migliorano le condizioni economiche e il sentimento nazionale progredisce negli Stati protestanti. La lingua tedesca, già fissata da Lutero, comincia ora a rivestire una letteratura nuova. Il latino non è più la sola lingua letteraria; il culto stesso, coi suoi canti chiesastici, colle sue prediche ha diffuso la lingua nazionale. Martino Opitz, morto nel 1630, conferisce nuovo splendore alla lingua e alla poesia nazionale: sorgono associazioni per diffondere e la lingua e il sentimento patriottico. Paolo Gerhard eleva la poesia religiosa; Michele Moscherosch rimprovera ai tedeschi l'imitazione straniera e la mancanza di patriottismo e scrive in bella prosa tedesca; Leibniz difende la lingua tedesca, nonostante che avesse scritto quasi tutte le sue opere in latino e in francese; Thomasius fa della lingua nazionale l'organo della scienza, e impartisce, primo, in tedesco i suoi corsi universitarii. Una nuova vita letteraria, scientifica ed artistica si propaga ora anche in Germania.

C. Thomasius.

Ebbene, domandiamoci ancora: come è possibile, in questo nuovo ambiente di vita e di cultura, che le scuole rimangano fossilizzate nel pseudumanismo de' successori di Sturm? Come è possibile che in questo movimento di studi razionali e di ricerche positive, cui anche la Germania partecipa, che uno spirito più scientifico non compenetri la didattica e l'or-

ganizzazione scolastica? Come è possibile che i cosidetti studi *reali e positivi* non varchino la soglia delle scuole? Come è possibile, ora che la pace religiosa è raggiunta a Westfalia, ora che una nuova nobiltà militare si è creata intorno ai principi, che le scuole rimangano col solo latino, non aumentino di numero e diversifichino fra loro? Come è possibile che le scuole fra protestanti e cattolici tedeschi non diventino anche palestra di emulazione per conservarvi la fede confessionale?

L'Inghilterra, dopo lunghe lotte religiose, restaura in questo secolo il suo governo parlamentare, organo potente di educazione pubblica e privata; le idee di Bacone si diffondono; è il secolo di Newton e del gran chimico Boyle; il secolo della grandezza economica; il secolo in cui il diritto nella coscienza politica della nazione si afferma, e Carlo I lascia la testa sul patibolo; il secolo del *Paradiso perduto* di Milton; in cui Hartlib promuove la riforma dei collegi, e Comenius è chiamato a tal uopo in Inghilterra dal parlamento. Talchè anche in Inghilterra è chiara e palese tutta una nuova vita; anche qui quindi è necessario che si modifichino lo spirito educativo e le istituzioni educative. Mai forse, quanto in questo secolo, ci si mostra chiara la gran legge di correlazione sociale tra le forme della cultura e le modificazioni che essa rende necessarie nelle scuole; tra la filosofia, le scuole e le dottrine pedagogiche.

R. Boyle.

Accennammo innanzi alle molte ragioni che dovevano differenziare e nella famiglia e nell'ambiente sociale l'educazione

protestante dalla cattolica: quella ha un principio di autonomia di cui questa manca del tutto; ma queste ragioni è in questo secolo, collo svolgersi di una nuova coscienza presso i popoli protestanti, che aumentano d'intensità e di vigore. Meno la Francia, ove il principio cattolico rimane infrenato dal gallicanismo e dall'assolutismo politico, ci troviamo in questo secolo come in due mondi per rispetto alle energie della vita; l'uno, il cattolico, ristagnato e mortificato, l'altro, il protestante, che si move e vigoreggia. La civiltà e la cultura in questo secolo sono delle nazioni protestanti o di quelle che, in virtù del sentimento nazionale e di ragioni politiche, sanno correggere e infrenare l'ascetismo e il dispotismo cattolico.

Tutto, dunque, in questo secolo, filosofia e scienza, nuovo spirito della cultura e diffusione di essa, rivolgimenti politici ed economici, tutto prepara e rende necessaria una nuova vita pedagogica per rispetto al secolo XVI. E a mutamenti pedagogici conferisce anche la fede che questo secolo ha nella educazione.

Il secolo XVII è per eccellenza il secolo dell'ottimismo pedagogico, sia nel convincimento dei suoi filosofi, sia nell'opinione pubblica, sia nelle aspirazioni de' suoi uomini di scuola. Campanella, ne' suoi splendidi sogni della *Città del Sole*, aveva dato importanza all'educazione, quanto Platone nella *Repubblica;* ne aveva fatto il fulcro della vita sociale e politica. Ma questo ardito sognatore è d'accordo con uno degli spiriti più tranquilli e più ritenuti del tempo, con Renato Descartes. Descartes proclama che la ragione e il buon senso sono eguali in tutti. E allora? Allora ogni differenza deriva da differenza di educazione. E con Campanella e con Descartes è d'accordo Bacone: egli proclama l'onnipotenza dei metodi. E allora? Allora ogni differenza fra gli uomini è differenza nell'applicazione dei metodi, e i difetti fra gli uomini sono difetti dell'azione educativa. Ottimismo pedagogico è nella *Ricerca della verità* di Malebranche; ottimismo pedagogico nell'*Etica* di

Spinoza. Locke considera lo spirito umano come una *tavola rasa*. E allora? Allora ogni differenza è differenza nell'educare. Chi poi ignora la fede del Leibniz nell'educazione? Sono sue parole: *dateci in mano l'educazione e noi muteremo, in meno di un secolo, il carattere dell'Europa*.

E questo ottimismo pedagogico dei filosofi è confortato dalla fiducia del secolo nelle forze dell'uomo e della mente umana. Ora nessuno oserebbe scrivere ciò che scriveva Erasmo nel secolo XVI: *Tutto ciò che merita esser saputo dall'uomo è scritto in greco o in latino;* ora è tutta una vita nuova che si è schiusa, e questa vita nuova tutti la sentono e porta tutti a credere all'onnipotenza dell'educazione.

E gli uomini di scuola e gli amici della scuola vivono infervorati da questa fede. Grande è la fede nell'educazione di Ratke, di Comenius e di Milton. Ratke saluta il rinnovellamento educativo de' suoi tempi come fine del *vecchio mondo e vittoria della ragione;* Comenius vede nell'educazione il *nuovo laboratorio dell'umanità;* Milton, il potere che ci *redime*, che *rifà e ripristina la natura nostra, quale fu creata da dio*. Tutto, dunque, in questo secolo rinnovatore porta verso un rinnovamento educativo. Persino i Giansenisti, non ostante i loro dogmi teologici intorno all'originaria malvagità umana, si dedicano con passione fervente all'educazione della gioventù.

Però, dinanzi a tutto questo movimento di cultura e di vita sociale, dinanzi a questa proclamata onnipotenza dell'educazione, parrebbe che noi dovessimo trovare in Francia, in Germania e in Inghilterra una vera e grande rivoluzione educativa e scolastica.

Non ve la troviamo.

Perchè? Tutto è aristocratico nel secolo XVII; tutto rimane chiuso in cenacolo di pochi o limitato in piccole zone sociali; anche l'educazione vi è considerata come necessaria ai soli gentiluomini; anche le scuole sono aperte per pochi.

Non basta. Ma anche per gli aristocratici, anche per i pochi lenta è sempre la dinamica pedagogica, lenta e ritardataria per rispetto a quella di altri fatti della vita sociale.

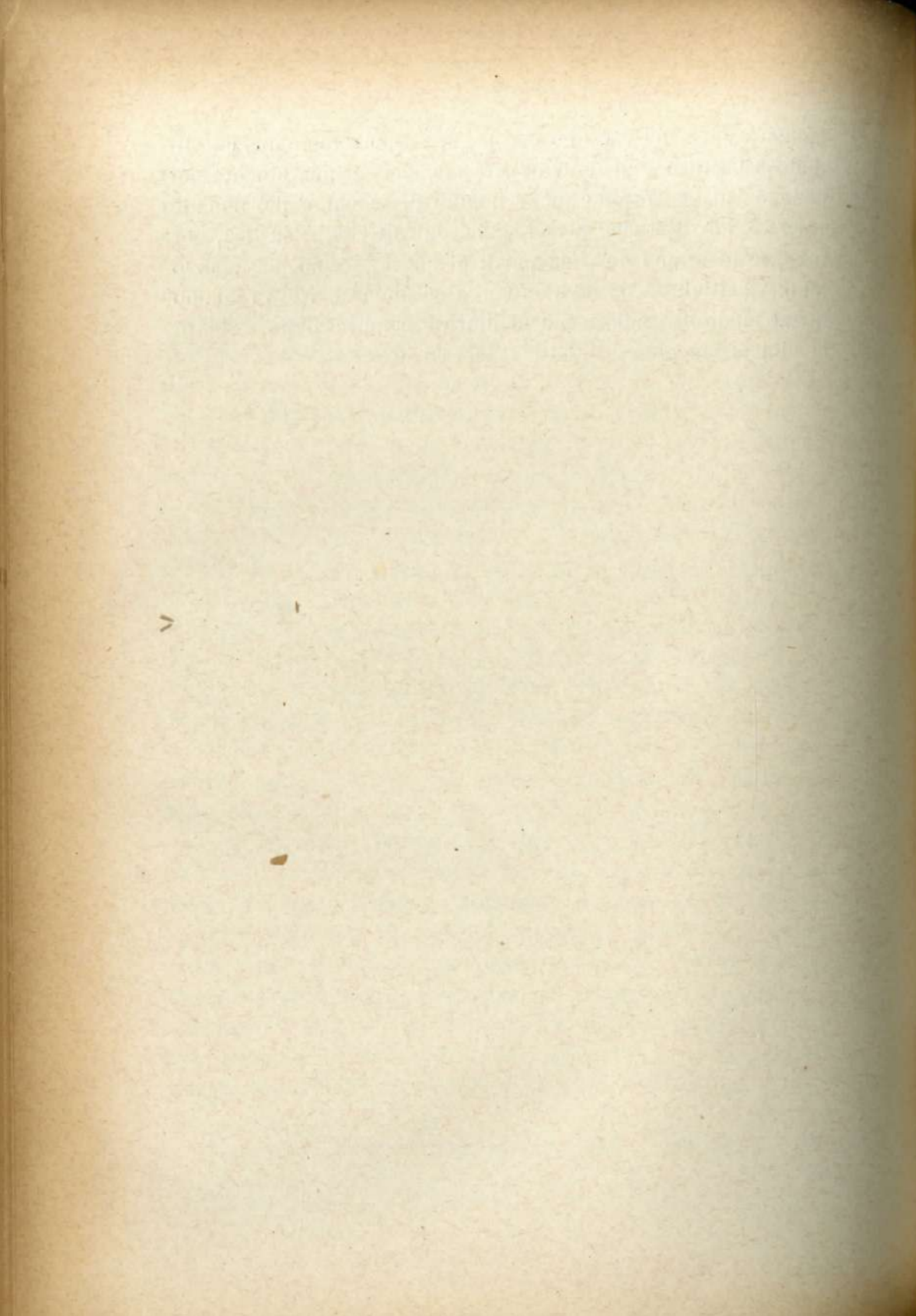
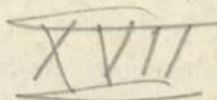
Spieghiamoci. Manca di senso storico chi crede che le idee nel mondo collettivo delle menti corrano veloci e si trasformino tosto in realtà. Il vero è che nel mondo sociale delle menti le idee si muovon lente. Manca e di senso storico e di senso pedagogico chi crede che la dinamica pedagogica sia la stessa che in altri ordini di fatti della vita sociale. Il vero è che nei fatti pedagogici, e perchè essi riguardano valori morali remoti e non facilmente da tutti apprezzabili, e perchè tali fatti si riferiscono a cose fondamentali della vita, a usi, costumi, abitudini, tradizioni che si paventa di rimuovere o di rinnovare ad un tratto, tutto riesce lento, inceppato, ritardatario. Onde questo secolo che ha creato una nuova filosofia, una nuova fisica, una nuova astronomia, una nuova chimica, una nuova biologia, una nuova vita politica, economica e letteraria, ci offre e in Francia e in Germania e in Inghilterra, più che una rivoluzione pedagogica, solo mutamenti progressivi nel campo dell'educazione e delle scuole.

E non basta ancora. Questi mutamenti, per le ragioni accennate, non si attuano sul fondamento delle idee nuove e della nuova cultura, ma è sul fondamento dell'idea religiosa e del sentimento religioso, che s'innesta il nuovo al vecchio. Le scuole, anche nel secolo XVII, e fra protestanti e fra cattolici, son sempre mosse e governate dal principio religioso; ma pure informate al principio religioso, protestante o cattolico, a mano a mano esse vengono sentendo l'influenza del nuovo spirito filosofico di Bacone, di Galilei e di Descartes, della nuova cultura e della nuova vita sociale e si modificano lentamente nella loro costituzione sotto l'azione delle nuove esigenze sociali, de' nuovi bisogni didattici e delle nuove dottrine pedagogiche.

Esporremo tutto ciò per sommi capi e con metodo di

comparazione nel capitolo che segue; esporremo, cioè, questo moto scolastico e di dottrine pedagogiche primieramente nei pedagogisti che furono anche uomini di scuola, e che non divisero le loro dottrine pedagogiche dall'attività scolastica, per trattare in ultimo de' pedagogisti di questo secolo, nei quali o mancò l'attività scolastica o fu cosa secondaria. Noi crediamo in tal modo di rendere più facilmente comprensibile e chiara la vita pedagogica e didattica del secolo XVII.

---

459

CAPITOLO XXI.

## Scuole e Pedagogisti, uomini di scuola del secolo XVII, in Francia, in Germania ed in Inghilterra.

Comunità di vita, di principii e d'intenti nelle riforme scolastiche del secolo XVII in Francia, in Germania ed in Inghilterra. — L'Oratorio e il riflettersi nelle sue scuole del nuovo spirito dei tempi, per rispetto agl'insegnamenti e al governo scolastico. — Come le riforme dell'Oratorio muovano da principii didattici discussi e non da empirismo. — Giansenio e i Portorealisti. — I Portorealisti e la loro passione per le scuole. — Progressi delle riforme scolastiche nelle piccole scuole di Portoreale per rispetto all'insegnamento delle lingue e a tutti gli altri insegnamenti. — L'educazione femminile a Portoreale e Giacomina Pascal. — Carattere generale della riforma scolastica degli Oratoriani e dei Portorealisti e come quest'istesso carattere si riscontri nell'opera scolastica del Ratke e del Comenius. — Principii della riforma didattica del Ratke per rispetto agli Oratoriani e ai Portorealisti. — Attività pedagogica e scolastica del Comenius. — La sua *Didattica Magna*. — Principii teologici che l'informano e significato dell'*umanità* secondo Comenius. — Il naturalismo fantasioso di Comenius e come non è da esso che derivino i canoni della sua didattica. — L'organizzazione delle scuole di Comenius. — Carattere della didattica francese e tedesca nel secolo XVII. — Come questo istesso movimento didattico si trovi in Inghilterra. — La letteratura scolastica in Germania e in Francia e caratteri comuni e differenziali fra l'una e l'altra. — Il sentimento religioso, la nuova filosofia e la cultura nel secolo XVII. — Altri fatti pedagogici e scolastici importanti del secolo XVII in Francia, in Germania ed in Inghilterra.

Come abbiamo visto nel capitolo antecedente, la nuova cultura, le nuove e complesse modificazioni sociali rendono necessario nel secolo XVII un nuovo indirizzo educativo e scolastico e nuove dottrine pedagogiche. Chi da ciò prescinde, non può comprendere, nei suoi intimi rapporti colla vita e colla storia dell'umanità, la storia dell'educazione, delle scuole, delle dottrine pedagogiche, non può derivarne ammaestramenti.

Ma dissipiamo qui, prima di tutto, un equivoco.

Molti libri scritti e che si scrivono intorno alla storia della Pedagogia, hanno creato e creano la persuasione che il movi-

mento pedagogico scolastico del secolo XVII in Francia, in Germania, in Inghilterra siano fatti che stiano ciascuno a sè e senza vita, spirito e indirizzo comuni. Non è così: le scuole e le idee pedagogiche di questo secolo, accanto a differenze da periodo a periodo, da paese a paese, da pedagogista a pedagogista, hanno pure in fondo comunanza di vita e d'indirizzo. A guardare le cose solo alla superficie, parrebbe che nulla accomuni gli Oratoriani ed i Portorealisti di Francia colle riforme didattiche tedesche del Ratke e del Comenius; che nulla accomuni il movimento scolastico pietistico del Francke con l'opera del La Salle; che nulla accomuni i Collegi o Accademie dei nobili sorte in Germania dopo la guerra dei trent'anni con quell'educazione che voleva impartita alle signorine la Maintenon; che nulla vi sia di comune tra le aspirazioni scolastiche inglesi e quelle del continente. Eppure sono fenomeni pedagogici che, sebbene in condizioni diverse e con atteggiamenti diversi, si movono tutti con certa comunanza di vita, di principii e d'intenti.

Ma lasciamo che parlino i fatti, senza seguire per altro uno stretto ordine cronologico, che non avrebbe significato per noi.

I Gesuiti non potevano rimanere, in Francia, senza competitori nella propaganda scolastica; la Chiesa francese non poteva accogliere lo spirito dell'assolutismo papale. Sorgono, competitori dei Gesuiti, gli Oratoriani, e sono essi che iniziano la trasformazione del pseudumanismo scolastico cattolico del secolo XVI, e che modificano la costellazione o ordinamento delle materie scolastiche e cominciano ad accogliere le nuove idee e le nuove aspirazioni de' tempi.

Pietro de Berulle fonda in Francia nel 1611 una congregazione sacerdotale e non monastica. Questa congregazione vuole essere edificatrice di virtù col suo sapere, co' suoi insegnamenti e si volge all'insegnamento medio, l'insegnamento proprio e caratteristico del tempo; ma non con gl'intendimenti e i metodi de' gesuiti, sibbene con criteri più larghi e razionali.

Con gli Oratoriani lo spirito nuovo de' tempi comincia a riflettersi nelle scuole, ed ecco come.

L'insegnamento grammaticale l'Oratorio vuole fatto non in latino, ma in francese. Abbiamo qui una novità e un progresso didattico.

Pietro de Berulle.

Il latino non si deve parlare nelle prime scuole. Abbiamo qui un nuovo indirizzo scolastico più ragionevole per rispetto all'umanismo e allo pseudumanismo.

Il greco è limitato a leggerlo e ad intenderlo. Abbiamo qui una riforma resa necessaria dai risultati stessi delle scuole umanistiche, ove scarso era il profitto nel greco, e comincia così a valere, per scuole e pedagogisti, l'esperienza scolastica.

Ma maggiori sono le riforme per rispetto ad altre discipline da insegnare nelle scuole.

È fatto luogo nell'Oratorio alla storia e alla geografia, alle matematiche e alla logica. Siamo dunque in un altro ambiente di cultura.

La filosofia nell'Oratorio si emancipa da Aristotele e da San Tomaso, e si volge a Platone e anche a dottrine moderne, al Descartes.

L'Oratorio ha di più certa larghezza nel concepire i rapporti fra il Cristianesimo e il Paganesimo, che ricorda quella della Chiesa greca; e tutto ciò contrasta con la tendenza angusta e formale dello spirito scolastico dei gesuiti.

Nel governo scolastico i padri dell'Oratorio sbandiscono le piccinerie artifiziose dei gesuiti, e ciò avvicina, sia pur di poco, le scuole alla vita. Lo staffile rimane nella scuola, ma è poco usato. Lo stesso maestro accompagna gli alunni per le varie classi, e benchè ciò non costituisca novità, giova agli alunni e alle scuole.

Conservano gli Oratoriani le accademie e i saggi de' gesuiti, ma non le rappresentazioni teatrali; e ciò dà serietà alle scuole. In una parola, mercè l'opera de' sacerdoti dell'Oratorio di Gesù comincia a penetrare alcunchè di moderno nelle scuole, che scompagina lo pseudumanismo de' gesuiti e de' protestanti.

Gli Oratoriani sono anime religiose anch'esse, ma alla religione non uniscono scopi politici; non son papisti, ma francesi, e Richelieu, da principio, li favorisce; sono essi che prima sentono per le scuole l'importanza de' tempi nuovi e delle idee nuove.

Richelieu.

È vero: a noi oggi tutto ciò che essi fecero par poco, ma era molto allora. Allora era una grande novità che l'alunno di scuola media vi parlasse la lingua di sua madre, e non vi si educasse per essere un emulo di Cicerone, ma anche per poter dire due parole nella società in cui viveva, e mostrare che un dotto non era un inetto a tutte le cose della vita. D'altra parte i nuovi insegnamenti che entrano coll'Oratorio nella costituzione delle scuole, la storia, la geografia, la matematica e la logica, e specialmente lo spirito della filosofia cartesiana — Pietro de Berulle aveva conosciuto di persona il Descartes — rappresentano una vita nuova per l'insegnamento medio.

Nè queste riforme didattiche dell'Oratorio sono frutto di empirismo o di sola suggestione di ambiente. Il libro del P. Lamy, insegnante nelle scuole dell'Oratorio, *Conversazioni su le Scienze,* ove, nonostante il titolo, vi si conversa e di scienze e di lettere, e l'altro del P. Thomassin, *Metodi per studiare e insegnare*, ci dicono chiaramente che le riforme, già introdotte nell'Oratorio, erano frutto di sagaci riflessioni didattiche su le scuole. In questi libri sono spiegate e giustificate tutte le riforme dell'Oratorio; è notato l'abuso dell'eccessivo insegnamento delle lingue morte e son raccomandate per le lingue morte non le versioni, ma le traduzioni; è fatta sentire l'importanza della lingua nazionale e via dicendo. L'insegnamento della storia, il Lamy vuol fatto con riguardo alla storia dei costumi; quello della geografia con carte. In una parola l'Oratorio non ci presenta soltanto delle innovazioni scolastiche, ma un vero pensiero didattico, discusso e ordinato in ogni sua parte.

E questo liberalismo cattolico scolastico si accentua vieppiù nelle scuole dei solitari di Portoreale, fondate nel 1643.

I Portorealisti sono seguaci di Giansenio (1585-1638), teologo olandese, professore a Lovanio, vescovo di Ypren.

Giansenio.

Giansenio rinnova la dottrina agostiniana su la *predestinazione* e su la *grazia*. Noi nasciamo tutti, secondo Giansenio, col peccato di Adamo nelle ossa, nel sangue e nell'anima; siamo tutti perversi e predestinati alla dannazione; Dio solo pochi tocca colla sua grazia e salva. È un pessimismo teologico; eppure questo pessimismo teologico fa de' giansenisti amorevolissimi uomini di scuola e ferventi educatori. L'educazione è per essi la cura necessaria per rintuzzare fin dagli albori della vita la perversa eredità dell'uomo, onde era loro voto dedicare la vita all'educazione e all'istruzione della gioventù.

Per i Portorealisti l'insegnamento della lingua nazionale acquista ancor maggiore larghezza e maggior importanza che per gli Oratoriani: il francese doveva essere saputo bene, prima del latino e prima di scrivere latino. Non solo l'insegnamento della grammatica non doveva essere fatto in latino, ma i Portorealisti cominciano la trasformazione dell'insegnamento grammaticale, senza essere nemici del tutto della grammatica: molta lettura e pochi precetti. Si richiedeva dai Portorealisti, per l'apprendimento del latino, che gli alunni leggessero da capo a fondo un autore: le antologie dei Gesuiti erano proscritte. La traduzione parlata del maestro e degli alunni non le composizioni latine, avevano nelle loro scuole il primo posto: i versi latini erano lasciati facoltativi, la composizione relegata all'ultima classe. Il greco non si cominciava a studiar subito, nè si studiava per mezzo del latino.

L'insegnamento filosofico era fatto su autori moderni, e l'insegnamento filosofico era insegnamento della logica e di altre discipline. Lo spirito didattico nuovo degli Oratoriani progredisce quindi coi Portorealisti. Erano insegnate da Portoreale le matematiche, la fisica, le scienze naturali e anche le lingue moderne: l'italiano e lo spagnuolo. L'emulazione non entrava nel governo delle loro scuole; pareva ad essi che non si dovesse eccitare l'amor proprio di creature perverse. Tuttavia vigilavano gli alunni, non li affaticavano, li amavano, quasi sentissero pietà della loro inconscia originaria malvagità. L'orario della giornata era fatto con accorgimento: d'inverno le lezioni erano spesso fatte passeggiando, d'estate all'ombra dei grandi alberi o sulle rive di un ruscello. Era proibito agli alunni darsi del *tu;* proibita la familiarità; essi dovevano sempre trattarsi come persone di riguardo.

Ma anche solo così accennati, i principii riformatori di Portoreale dicono la loro grande importanza. La didattica diventa, in modo ancora più manifesto, il punto fondamentale della loro attività pedagogica. Fra protestanti e fra cattolici

le scuole avevano già raggiunta un'organizzazione, e lo vedemmo innanzi. Come meglio insegnare? È questo il tema della pedagogia del secolo XVII, e nell'arte didattica i Portorealisti emergono.

Sempre ispirati dalle idee teologiche di Giansenio e dal convincimento della perversità umana, frutto del peccato originale, perversità che non può essere guarita che dalla grazia di Dio, sorge, nella missione educatrice di Portoreale, il bisogno dell'educazione femminile, perchè l'educazione, e per maschi e per femmine, abbia per ufficio di conservare l'innocenza battesimale e di render degni gli alunni della grazia divina.

Giacomina Pascal detta la regola di questo istituto giansenista femminile. Le bambine vi sono accolte di buonora e si preferiscono le orfane degli operai. L'insegnamento religioso costituisce la parte fondamentale; ma il sentimento religioso, non le molte pratiche chiesastiche, è inculcato. Si coltiva fra le suore di Portoreale con la lettura, la scrittura e i lavori femminili, anche un po' di aritmetica; ma la vita dell'istituto è come di convento; anzi le suore, in tutti i modi, cercano di contrariare nelle educande le loro inclinazioni e i loro gusti. A 16 anni le alunne abbandonano l'istituto.

Certo in queste scuole femminili di Portoreale non s'incontrano cose da lodare come nelle scuole maschili; lo spirito di Portoreale è in esse, ma solo sotto l'aspetto teologico e non sotto l'aspetto didattico. L'educazione femminile peggiora anzi nel senso di un maggiore ascetismo mistico dalle scuole delle suore della Controriforma cattolica a queste dei Giansenisti.

I padri dell'Oratorio e i Portorealisti furono combattuti dai Gesuiti; l'Oratorio potè resistere, i Portorealisti sparirono presto. La propaganda di Portoreale non durò che un ventennio, e nelle sue scuole non pare che passassero, nel ventennio, più di mille alunni. Ma i Portorealisti lasciarono di sè grande orma, non solo per le innovazioni didattiche, ma anche per i perfe-

zionamenti apportati alla letteratura scolastica, letteratura superiore di tanto a quella dei protestanti e de' gesuiti. E di essa diremo in seguito.

Ed ora domandiamoci: che è tutto questo movimento scolastico di Oratoriani e di Portorealisti? Quale il suo carattere generale? — È movimento per rinnovamento didattico. In che si assommano le riforme didattiche degli Oratoriani e de' Portorealisti? — Nel portare nelle scuole la lingua nazionale; nel trasformare lo pseudumanismo scolastico de' protestanti e de' gesuiti mediante l'uso di nuovi metodi; nell'accogliere nelle scuole, con lo spirito nuovo della filosofia e delle scienze, nuove materie d'insegnamento. La parola morta ha cessato di essere la regina assoluta delle scuole; l'imitazione stilistica e la creazione poetica han cessato di essere il supplizio degli scolari. Oratoriani e Portorealisti, nonostante la loro fede religiosa, accolgono nelle scuole le tendenze e gl'insegnamenti resi necessari dalla nuova vita del secolo.

Ebbene, per le stesse vie, su per giù, si muovono in Germania e Ratke e Comenius; anche l'uno e l'altro sono ispirati e mossi dal sentimento religioso; anche l'uno e l'altro han di mira riforme didattiche. Ratke spera, colla sua riforma didattica, poter fondare l'unità della Germania nella *lingua*, nell'*ordinamento politico* e nella *religione;* Comenius considera l'*educazione religiosa e il sentimento religioso finalità supreme dell'educazione e della scuola.* Gli Oratoriani e i Portorealisti hanno sentita l'influenza dello spirito di Descartes; Ratke, e più ancora Comenius, di quello di Bacone; ma Ratke e Comenius, come gli Oratoriani e i Portorealisti, sono didattici e rinnovatori della didattica; sono trasformatori del vecchio umanismo mediante l'uso di nuovi metodi e l'introduzione nelle scuole di nuovi insegnamenti.

Lasciamo anche qui che parlino i fatti.

Singolare è la personalità di Ratke; egli studiò prima teologia, poi scienze; visse lungo tempo in Olanda e pare sia

stato in Inghilterra; egli si gloriava di aver trovato un metodo col quale facilmente potevano essere apprese tutte le lingue, tutte le scienze e tutte le arti; metodo di cui faceva un segreto e che offriva in vendita a principi e a città tedesche, senza però che ad alcuno volesse mai anticipatamente svelare il suo segreto. Giovi notare che siamo in tempi in cui molto si sperava dai metodi, in cui, con Bacone, si credeva all'onnipotenza dei metodi, e nessuna meraviglia quindi che Ratke vedesse ne' suoi metodi più di quello che potessero dare. Certo è che i suoi metodi furono sperimentati e non dettero i risultati che egli ed altri speravano. Ma questo suo esaltamento per il potere assoluto dei metodi, non ci deve far dimenticare che egli però combatteva con chiara coscienza il meccanismo didattico del suo tempo e la barbara disciplina delle scuole; e che la sua attività pedagogica e scolastica avevano per iscopo di rendere i metodi più ragionevoli, più facili e più piacevoli agli alunni e di rinnovare, proprio come presso gli Oratoriani e i Portorealisti, lo pseudumanismo protestante e cattolico. Nondimeno una gran differenza ci si presenta tosto tra questi didattici della Germania e i didattici della Francia. Gli Oratoriani e i Portorealisti procedono nelle loro innovazioni in forma piana e pratica; essi guardano al fare e non si preoccupano gran che di filosofare sui fatti; essi dicono e fanno senza aforismi, senza precetti, senza complicate speculazioni filosofiche. La didattica degli Oratoriani e dei Portorealisti richiede che parlino i fatti; la didattica dei nuovi tedeschi richiede che parlino, principalmente, i concetti; ma è lo stesso l'indirizzo e lo scopo negli uni e negli altri.

E tutto ciò parmi risulti chiaro considerando i principii didattici del Ratke.

Il pensiero del Ratke si suole raccogliere nei seguenti canoni ricavati dai suoi scritti o da quelli de' suoi seguaci:

Primo. — Tutto nell'insegnamento deve seguire la Natura. Ecco qui la critica dell'artificialismo pedagogico, fatta dal Ra-

belais e dal Montaigne, che si riaffaccia, sotto l'ispirazione di Bacone, come dottrina positiva e come anima della nuova didattica; artificialismo che vediamo anche bandito dalle scuole degli Oratoriani e de' Portorealisti.

Secondo. — Tutti i ragazzi devono andare a scuola, perchè v'imparino *almeno le cose più importanti risguardanti la religione*. Ecco qui continuato lo spirito scolastico protestante del secolo XVI e la scuola in servigio della fede, come in servigio della fede sono le scuole degli Oratoriani e de' Portorealisti.

Terzo. — Ogni cosa nelle scuole va insegnata a tempo opportuno. Ecco la didattica associata al concetto psicologico; concetto non nuovo, ma sentenziosamente espresso, e che è pur compreso nel movimento degli Oratoriani e dei Portorealisti.

Quarto. — La stessa cosa deve essere spesso ripetuta. Ecco un buon principio suggerito dall'esperienza scolastica, anch'esso non nuovo, ma inculcato come principio fondamentale per il buon funzionamento delle scuole; cosa anche questa che era in cima de' propositi degli Oratoriani e de' Portorealisti.

Quinto. — L'insegnamento della lingua materna deve precedere qualsiasi altro, e soltanto dalla lingua materna si deve procedere allo studio delle lingue morte. Ecco distrutta la base della didattica umanistica protestante e cattolica del secolo XVI, proprio come fra gli Oratoriani e i Portorealisti.

Sesto. — Si deve insegnare senza sforzare o affaticare gli alunni. Ecco gli albori dell'istruzione attraente non più salutati soltanto dai geni solitari della critica dell'umanismo e dello pseudumanismo del XVI secolo, ma fatti avvertire dalle scuole. Oratoriani e Portorealisti non si comportano altrimenti nella loro organizzazione scolastica.

Settimo. — Non si devono mai battere gli alunni, se non apprendono. Ecco l'umanità nella didattica; il principio non

è nuovo e fa riscontro alla mitezza raccomandata dagli Oratoriani e dai Portorealisti

Ottavo. — Il leggere e lo scrivere devono essere insegnati contemporaneamente. Ottimo precetto che il tempo farà trionfare. I Portorealisti si occuparono anch'essi del leggere, come vedremo in seguito.

Nono. — Nulla deve essere appreso a memoria. Ecco la cultura del giudizio e della ragione posta a fondamento della didattica come profetizzavano Rabelais e Montaigne, e come volevano gli Oratoriani e i Portorealisti.

Decimo. — Il maestro non deve mai passare ad insegnare cosa nuova senza che gli alunni abbiano perfetta conoscenza di ciò che fu loro insegnato. Ecco la prudenza nella nuova didattica e quella saggezza che costituisce pur l'anima delle scuole degli Oratoriani e dei Portorealisti.

Undecimo. — Nelle scuole vi deve essere uniformità nei libri usati dagli alunni. Ecco lo spirito didattico che si estende anche alla letteratura scolastica, letteratura che fu anche nobilissima occupazione de' Portorealisti.

Dodicesimo. — Si deve prima insegnar la cosa, poi mostrarne la ragione. Ecco il processo induttivo e ragionevole nella didattica. Tutta l'opera degli Oratoriani e de' Portorealisti mirava a portare la ragionevolezza nelle scuole.

Tredicesimo. — Non si devono dar regole prima degli esempi. Ecco un principio della vecchia didattica, che aveva disertato le scuole dell'umanismo e dello pseudumanismo, e che Ratke richiama in vita e che gli Oratoriani e i Portorealisti anche essi seguivano.

Quattordicesimo. — Si deve lasciare tempo agli alunni per la ricreazione e il divertimento. Ecco un principio di igiene mentale non sempre applicato nelle scuole del tempo, ma ben applicato dagli Oratoriani e dai Portorealisti.

Quindicesimo. — L'insegnamento non deve durar mai più di due ore di seguito. Ecco un altro principio di igiene mentale opportunamente inculcato.

Sedicesimo. — Le lingue non vanno insegnate colle grammatiche, ma cogli scrittori; *prima il frumento*, diceva Ratke, *e poi il sacco*. Ecco un principio didattico nuovo, che richiederà molto tempo per essere bene applicato. Anche i Portorealisti mirano a rinnovare l'insegnamento grammaticale.

Diciassettesimo. — Tutto nell'insegnamento deve essere fondato su l'esperienza. Ecco il principio sovrano della didattica del Ratke, a cui si legano molti altri principii da lui formulati.

Innegabilmente Ratke sente nella sua didattica il nuovo spirito filosofico e specialmente l'influenza di Bacone; innegabilmente egli si allontana dall'empirismo scolastico dei tempi e vuol fondare una didattica nuova; tuttavia i suoi principii didattici non costituiscono una dottrina organica. Di più, egli è occupato e preoccupato del mondo filologico, del mondo della parola; ma la realtà che rende chiara la parola, questa questione fondamentale della scuola, egli non la sente e non la vede. Quando si rifletta che gli Oratoriani e i Portorealisti avevano portato nella scuola una filosofia nuova, la filosofia di Descartes; che nelle loro scuole s'insegnavano storia e geografia, con sussidi didattici; che vi s'insegnavano matematiche e scienze naturali, la riforma ratkiana apparisce, sotto alcuni aspetti, cosa ben modesta e, sotto altri aspetti, inferiore a quella della Francia. Nondimeno se vi son cose nel Ratke che son sue e proprio sue, accanto a ciò che appartiene solo a lui vi sono tendenze, dottrine e idee comuni alla riforma pedagogico-scolastica della Francia. Son questi elementi comuni che ci fanno intendere l'unità nel movimento pedagogico di questa età, e che ci rendono possibile di concepire ordinatamente la storia della pedagogia e di ben comprenderla.

Comenius è continuatore del Ratke, quasi come i Portorealisti si possono dire continuatori del nuovo spirito didattico e scolastico degli Oratoriani. Egli non sentì solo l'influenza di Bacone, ma del Vives e del nostro Campanella, e

del grande erudito tedesco, studioso e amico della scuola, Valentino Andreä.

Grandissima fu l'attività pedagogica e scolastica del Comenius, quanto avventurosa e triste la sua vita; ma a prescindere da altri meriti, di cui si dirà in seguito, egli rimane il grande sistematore, con tendenze filosofiche, della pedagogia e della didattica del secolo XVII.

Comenius.

Fermiamoci a considerare la sua *Didattica Magna;* magna per l'ideale che egli voleva attuare; cioè, *per insegnare tutto a tutti, in modo sicuro e perfezionato, e fondare per tutta la comunità, città e villaggi di ogni regno cristiano, tale scuola che ciascuno, dell'uno e dell'altro sesso, possa essere esercitato nelle lettere, educato nei costumi e compreso da pietà negli anni della pubertà, e preparato, in tutto ciò che si attiene alla vita presente e alla futura, compendiosamente, giocondamente, solidamente.*

Questa opera a me pare che si debba considerare sotto tre aspetti:

in ordine ai principii generali che l'informano;
all'organizzazione scolastica che vi propone;
ai metodi che vi suggerisce.

Quali i principii generali?

Comenius, per la sua fede religiosa, appartiene alla confessione dei *Fratelli Moravi,* confessione, fra le confessioni protestanti, eminentemente eclettica e quindi con più spiccata tendenza verso principii razionali. Per lui « educare, significa ricondurre l'*uomo allo stato di perfezione primitiva, cioè alla perfezione che aveva quando fu creato da Dio* ». Secondo Comenius, i semi del sapere, della virtù e della religione sono inerenti alla natura nostra; ma è necessaria l'edu-

cazione per svilupparli, e l'educazione, sviluppandoli, forma nell'uomo l'umanità: l'*umanità cristiana*. Questo il significato dell'umanità per Comenius.

A questi concepimenti teologici, Comenius disposa i principii generali del naturalismo, del naturalismo vagamente inteso secondo Bacone, pel quale naturalismo le leggi didattiche dovevano apparire derivazione e applicazione delle leggi della natura.

Ed ecco il fondamento logico e lo sviluppo di questo naturalismo didattico del Comenius.

Primo. Ricondurre il processo educativo alla natura: è la natura che pone il fondamento dell'educazione. — Secondo. Illustrare questo processo con esempi risguardanti la cultura stessa dell'uomo, le sue arti, le sue industrie: fare per l'educazione quello che fa l'agricoltore, ecc. — Terzo. Mostrare che il processo educativo è sviato. — Quarto. Rimetterlo su la via retta, richiamandolo alla natura, e ricavando da essa le norme per canoni pedagogici e didattici.

Ma di tutto ciò quale l'intimo e fondato legame per rispetto ai fatti?

La somiglianza e l'analogia; il procedere per somiglianza ed analogia. Questa l'orditura del pensiero di Comenius. L'educatore deve fare quello che fa l'uccello, quello che fa l'agricoltore, quello che fa l'architetto o il pittore.

Ma che valore hanno queste somiglianze e queste analogie naturalistiche, da cui si vorrebbe cavare una nuova didattica? Esse sono quasi sempre del tutto esteriori, quasi sempre frutto di fantasia e talora anche di fantasia puerile. Mancava ai tempi del Comenius una scienza della natura. Quale naturalista, invero, non riderebbe oggi su queste asserzioni del Comenius: la natura non comincia che da una *materia prima ed incorrotta;* la natura predispone la *materia* ad accogliere la *forma;* la natura procede dal *facile* al *difficile;* la natura non si sovraccarica e si contenta del poco; essa nulla

intraprende che sia per riescire *inutile; nulla produce senza radici;* tutto trae dalle radici e nulla dal di fuori, ecc.? Quale psicologo, poi, non riderebbe, per dirne una sola, dell'analogia vista da Comenius tra l'uovo e l'intelligenza, tra l'intelligenza e l'uccello, e via dicendo?

Il vero è che in Comenius c'è una fantasia naturalistica, ma non un naturalismo con senso scientifico; il vero è che i migliori canoni didattici sono suggeriti a lui non dal suo teologismo o dal suo naturalismo analogico, ma dalla scuola, dall'esperienza della scuola, dal potente intuito ch'egli ebbe della scuola, e ciò sia per la didattica generale, sia per la didattica speciale. La *Didattica Magna* fa l'effetto di un grandioso edifizio su fondamenta povere e fragili.

Tuttavia, in ordine alla didattica e prescindendo da cose secondarie, vi ha qualche cosa di comune tra Ratke e Comenius da una parte e gli Oratoriani e i Portorealisti dall'altra: comune è ad essi il sentimento religioso e l'idea teologica come idea direttiva; comune è ad essi l'ispirazione del nuovo genio de' tempi e i nuovi bisogni sociali. Sola differenza sostanziale questa: Ratke e Comenius sentono un bisogno di teorizzare e di filosofare che non si trova negli uomini di scuola della Francia; comincia così fin d'ora a delinearsi la diversa fisonomia della pedagogia tedesca e latina.

L'abbiamo già visto: poco o nessun valore hanno le speculazioni naturalistiche del Comenius. Maggior importanza ha l'idea sua intorno al valore della scuola e all'organizzazione delle scuole. Nessuno, anzi, quanto Comenius ha sentito nel secolo XVII la dignità della scuola, la superiorità educativa della scuola e la necessità sociale della scuola. Se è l'educazione che rende possibile all'uomo di migliorare la propria natura, di crescere in virtù ed in pietà e di raggiungere il proprio fine, l'istituto educativo più perfetto per raggiungere tali scopi è per Comenius quello della scuola. Questa è l'alta visione della scuola del Comenius; e tutta la gioventù d'ambo i sessi, dev'esser mandata, secondo Comenius, alla scuola.

Comenius distingue quattro gradi d'insegnamento e di scuole: la *Schola materni gremii*, o insegnamento *materno*; e Froebel deriverà da lui il concetto fondamentale del suo giardino; la *scuola popolare*, quale istituto di educazione e di cultura per le moltitudini; la *scuola classica*, cui s'arriva passando per la scuola popolare; l'*insegnamento accademico*.

La scuola in questi suoi quattro gradi è, per Comenius, l'*officina dell'umanità;* spetta ad essa d'inculcare il sentimento del divino; di formare la moralità sociale, di migliorare il corpo per la migliore esplicazione dello spirito, di formare la facoltà della parola e d'istruire nelle scienze e nelle arti. Qui c'è, davvero, un pensiero che non hanno nè Oratoriani, nè Portorealisti; un pensiero che non ha Ratke, un pensiero che è veramente profetico e che è tutto del Comenius.

La scuola popolare, secondo Comenius, doveva accogliere i ragazzi da sei a dodici anni, ed esser divisa in sei classi. Materie d'insegnamento di tale scuola dovevano essere: lettura, scrittura, aritmetica, agrimensura, canto, bibbia, storia, geografia, fisica, lavoro manuale.

La scuola latina doveva seguire alla scuola popolare, anche essa doveva esser composta di sei classi e accogliere i ragazzi dai dodici ai diciotto anni. Materie d'insegnamento di tale scuola, coordinata agli studi classici: grammatica, fisica, matematica, etica, dialettica, rettorica.

Nell'accademia, secondo Comenius, dovevano essere insegnate le scienze e le arti. Più su ancora dell'accademia, egli vedeva un alto istituto, non destinato all'insegnamento, ma solo rivolto a promovere il progresso della cultura.

Certamente è questo un programma vasto di organizzazione scolastica. In Comenius l'umanismo si trasforma e fa posto alla lingua materna e alla nuova cultura scientifica come negli Oratoriani e nei Portorealisti; ma in lui è più sentito il nuovo spirito filosofico del secolo XVII, la nuova società e i nuovi bisogni.

Gli Oratoriani e i Portorealisti, cattolici, non sapevano nulla di Ratke e di Comenius, protestanti; nulla forse Ratke e Comenius sapevano degli Oratoriani e de' Portorealisti. Son movimenti pedagogici e didattici sincroni, ma la civiltà moderna si svolge su un fondamento comune e vi sono quindi leggi comuni che l'indirizzano e la guidano.

E questo istesso movimento didattico della Francia e della Germania troviamo, su per giù, e quasi con gli stessi caratteri, in Inghilterra, ove Hartlib e Milton mirano a riformare lo pseudumanismo dei protestanti e dei cattolici; ma anche qui è l'idea religiosa che guida la trasformazione pedagogica e scolastica, sotto l'influenza di una nuova vita sociale e di cultura. Talchè tutta la vita nuova del secolo XVII, i nuovi bisogni sociali, la nuova filosofia, la nuova cultura si riflettono anche in Inghilterra nella vita interna delle scuole e la modificano. Una vita comune scolastica, con manifestazioni esteriormente diverse, ravvisasi in tutta l'Europa civile occidentale, nella Francia, nella Germania e nell'Inghilterra. Gli Oratoriani e i Portorealisti non si accordano fra loro nel concetto teologico, ma le scuole degli uni e degli altri accolgono lo spirito nuovo dei tempi e si modificano secondo le esigenze dei tempi. Cattolici e protestanti si accordano ancora meno che Portorealisti e Oratoriani nel concetto teologico, nondimeno lo spirito innovatore scolastico apparisce sostanzialmente lo stesso e negli uni e negli altri.

Intanto questo movimento pedagogico e scolastico del secolo XVII determina, fatto importantissimo, il rinnovellamento della letteratura scolastica.

E si comprende: quale lo spirito didattico delle scuole, tale la letteratura scolastica; e potrebbe scriversi la storia della didattica scolastica su la letteratura delle scuole. E perchè due sono i centri più vivi e vigorosi di rinnovellamento didattico, la Francia e la Germania, in Francia ed in Germania troviamo le due più significanti manifestazioni di tale letteratura.

Inghilterra
Hartlib e
Milton

Consideriamo per un momento questa letteratura.

Non è il caso di parlare di tutti i libri scolastici informati alla nuova didattica del secolo XVII e in Francia e in Germania; basterà rilevarne i caratteri generali.

Prima ancora che Comenius avesse pubblicata in boemo la sua *Didattica Magna* nel 1632, opera che tradusse in latino nel 1638, egli aveva pubblicato *La Porta delle lingue dischiusa*, libro che doveva servire per l'apprendimento delle lingue, della lingua latina e della tedesca, cui di poi aggiunse altre due lingue. Quest'opera si chiamava *Porta dischiusa delle lingue*, perchè doveva anche servire per meglio apprendere le cose e gli autori per cui quella porta si apriva. È tutto qui l'indirizzo della letteratura scolastica del Comenius, a prescindere dai suoi intendimenti *pansofici*, che pure ebbe, cioè di dettare trattati per una *completa enciclopedia*, indirizzo ch'egli andrà via via perfezionando, ma che mirerà sempre a far apprendere, colle nuove lingue, le antiche, e ad unire lo studio delle parole a quello delle cose; indirizzo, in una parola, *filologico realistico*.

E questo indirizzo culmina nell'*Orbis Sensualium Pictus*, o *mondo figurato*. Esso è il capolavoro della letteratura scolastica tedesca del secolo XVII, e incarna, in modo ampio, il suo principio didattico: le parole per le cose; esso in modo più chiaro esprime il bisogno de' tempi di unire all'insegnamento del latino, l'insegnamento della lingua materna o di altre lingue moderne, e segna il nuovo indirizzo degli studi filologici, di elevarsi, cioè, a procedimento sensato e razionale. Però non è solo nell'*Orbis Pictus* che Comenius esprime la natura de' suoi nuovi metodi, le lingue, cioè, insegnate comparativamente e per rispetto al contenuto che esse esprimono. Questo principio guidò Comenius in tutti i libri che egli scrisse o ideò per le scuole. E molti libri scrisse per la scuola materna, altri per la scuola latina, altri ne ideò soltanto per la scuola popolare, sempre guidato dal principio di creare una letteratura

scolastica più semplice, più facile, più razionale e più adatta a portare le menti giovanili verso una cultura reale e universale.

Ma se questo indirizzo dà importanza al rinnovellamento della letteratura scolastica tedesca per opera del Comenius, importante del pari è quello dei Portorealisti; e l'uno e l'altro ci si presentano con molti elementi comuni. Anche per i Portorealisti loro cura precipua è di migliorare i metodi per l'apprendimento delle lingue, e far servire le lingue alle cose; e l'influenza de' libri scritti dal Lancelot, dal Nicole e dall'Arnaud fu sentita non solo dalla Francia, ma da tutta l'Europa colta.

Lancelot scrive il *Metodo per apprendere il greco;* il *Metodo per apprendere l'italiano e lo spagnuolo,* e *Il Giardino delle radici greche* per semplificare lo studio di questa lingua. Egli, in collaborazione coll'Arnaud, scrive la *Grammatica generale e ragionata,* opera che, per altre vie, porta lo studio filologico nel campo di quella istessa universitalità cui mirava Comenius. Tutta questa letteratura scolastica e in Germania e in Francia ci mostra che le lingue classiche non hanno il dominio assoluto delle scuole; che si son resi necessari nuovi metodi per lo studio delle lingue antiche e moderne; che gl'insegnamenti tutti devono prendere forma razionale. Per opera del Lancelot, i Portorealisti cercano di semplificare i metodi del leggere come aveva fatto il Comenius nell'*Orbis Pictus,* in un modo sensibile e figurativo. E con queste opere del Lancelot va ricordata e lodata la *Logica* di Arnaud, che rappresenta il tentativo di semplificare questa scienza e di renderla piacevole ai giovanetti. L'esposizione che l'Arnaud fa

Frontispizio del *Giardino delle radici greche.*

della dottrina del concetto, del giudizio, del raziocinio e del ragionamento, le quattro parti in cui aveva divisa la logica, sentono dello spirito nuovo della filosofia cartesiana.

Alla logica dell'Arnaud collaborò il Nicole, il quale scrisse anche un libro su l'*Educazione di un Principe,* libro che ci mostra quanto, colla letteratura scolastica, l'ideale umanistico intorno a questo argomento si fosse modificato, e come tutte le dottrine pedagogiche sentissero l'influenza dei nuovi tempi. Il Nicole non consiglia più al suo principe soltanto di esser colto; non gli consiglia più soltanto esercizi fisici e grande dottrina, ma gli dà precetti di carattere morale, perchè possa schivare i pericoli della sua posizione e cooperare alla felicità altrui. I nuovi tempi si fanno sentire nella letteratura educativa.

A. Arnaud.

Ma la letteratura scolastica dei Portorealisti sorpassa ancora più apertamente il campo puramente filologico e morale con l'Arnaud, allorchè egli scrive gli *Esercizi di geometria,* e col *Trattato di educazione cristiana e letteraria per ispirare alla gioventù sentimenti di pietà e prepararla al gusto delle belle lettere* di Pietro Coustel. Giansenio è sempre in Portoreale, ma con Giansenio è sempre un singolare intuito pedagogico.

È innegabile certa comunanza d'indirizzo in questa letteratura scolastica della Francia e della Germania, per quanto e nell'uno e nell'altro paese gli atteggiamenti della cultura, gli autori, le loro inclinazioni e la loro fede si presentino diversi. In Francia come in Germania la letteratura scolastica

si eleva verso una cultura meglio fondata e più universale, nell'uno e nell'altro paese non basta più la parola classica, ma si cerca, oltre la parola, la realtà, e un sapere reale. Ratke e Comenius son più metodisti de' Portorealisti, più analizzatori e sistematori; ma i Portorealisti hanno vedute più serene e più larghe. Gli uni e gli altri non si conoscevano; forse in fondo all'animo si odiavano, e nondimeno essi si movevano per le stesse vie.

Ripetiamolo. Lo spirito nuovo de' tempi e nella cultura e nelle esigenze sociali è accolto da uomini di scuola che sono nel tempo istesso pedagogisti infervorati di sentimento religioso e di fede religiosa. Per quanto diverso il concepimento teologico fra Oratoriani e Portorealisti, e, più ancora, tra cattolici e protestanti, del XVII secolo, essi sentono per le scuole gli stessi bisogni e si accingono a soddisfarli quasi allo stesso modo. La nuova filosofia, la nuova cultura non dà loro ombra di sorta; essi sperano di istituire con le scuole e col connubio tra vecchio e nuovo nelle scuole, una nuova umanità *cattolica* o *cristiana*. Però, fatto singolare della dinamica storica: la scienza, e le esigenze nuove che ora, nel secolo XVII, insospettate, entrano nelle scuole e per opera di anime religiose, in seguito si rivolgeranno contro il sentimento religioso.

Ma di ciò diremo dopo avere esposto, nel capitolo che segue, altri fatti culminanti della vita scolastica di questo secolo.

---

# CAPITOLO XXII.

## *(Continuazione)*: Scuole e Pedagogisti uomini di scuola del secolo XVII, in Francia, in Germania ed in Inghilterra.

Come, col progredire del secolo XVII, progredisce la reazione al pseudumanismo e il formarsi di una nuova vita scolastica. — L'opera di Fénelon nella letteratura scolastica e carattere di essa. — L'*Educazione delle Giovanette* del Fénelon e l'istruzione che vuole loro impartita. — L'Istituto di Saint-Cyr e la Maintenon. — I Collegi o Accademie per i nobili dopo la guerra dei trenta anni in Germania, e significato di essi. — Come la tendenza a rinnovare le scuole sia palese anche in Inghilterra. — I due fatti scolastici più importanti del secolo XVII che procede verso il secolo XVIII: Il Pietismo del Francke e gli Ignorantelli del La Salle. — La *Scuola dei poveri*, la *Scuola civica* e l'*Orfanotrofio* del Francke. — Il *Pædagogium* e la *Scuola latina* del Francke. — L'idea madre del Pietismo scolastico del Francke. — Antitesi tra Pietismo e Gesuitismo. — La Salle e la Congregazione dei Fratelli delle *Scuole cristiane* e come anche in queste scuole faccia capolino una nuova esigenza di cultura scolastica. — Rollin e Fleury nella loro attività scolastica e nel loro pensiero pedagogico e didattico. — Pedagogisti che, più che insegnare, teorizzano su l'educazione e su l'istruzione nel secolo XVII.

Come abbiamo già visto, il secolo XVII, collo spirito della sua cultura e colle sue esigenze sociali, si riflette nelle scuole e determina e fra cattolici e fra protestanti un movimento pedagogico che scompagina lo pseudumanismo delle scuole e lo ricompone con elementi nuovi.

A questo movimento pedagogico demolitore dello pseudoumanismo e rinnovatore della letteratura scolastica si lega l'opera di Francesco di Salignac de La Mothe di Fénelon (1651-1715). Egli non fu uomo di scuola nel senso stretto di questa parola, ma fu il precettore del duca di Borgogna e si raccontano effetti miracolosi da lui ottenuti in questo suo ufficio. Ma, a prescindere da ciò, la letteratura scolastica che egli ci lasciò, le *Favole*, i *Dialoghi dei morti*, il *Telemaco*, sono

opere d'arte, vivificate da senso educativo. Le Favole sono elevate da Fénelon a squisito modello per educazione indiretta; i Dialoghi dei morti hanno un alto significato di educazione morale, giacchè i morti parlano per migliorare i vivi; ma il lavoro di letteratura scolastica che a tutti sovrasta, è il *Telemaco*. Come Nicole, Fénelon nel *Telemaco* ha per iscopo l'educazione del principe: un vecchio tema della Pedagogia dell'umanismo, ma Fénelon riesce a dare al suo argomento un carattere di attualità, di moralità e di bellezza artistica nuovissimo nella storia della pedagogia. Purtroppo la Corte vide, in alcune cose, delle allusioni punto piacevoli a sè nel *Telemaco* e l'opera gli fruttò disinganni e amarezze.

Fénelon.

Fénelon nella letteratura pedagogica è sommo stilista; nessun paese nel secolo XVII ha nulla che l'eguagli. L'educazione morale è il suo obiettivo e per l'educazione morale egli usa la forma indiretta: parlare, cioè, con grande facilità alle menti degli adolescenti per agire mediante la mente su i loro sentimenti e su i motivi che governano il volere. Egli è il restauratore e l'amplificatore della letteratura scolastica simbolica e allusiva.

Del Fénelon è anche il trattato dell'*Educazione delle*

*Giovanette*. Esso ebbe, a' suoi tempi, gran fama, ed è certamente anch'esso libro elegante e bello per la forma. Fénelon lo scrisse per la nobile famiglia di Beauvilliers, che, oltre molti maschi, aveva otto figlie da educare; ma a scrivere su tale argomento egli era anche in certo modo preparato, essendo stato, da giovane, preposto all'istituto delle *Nuove Convertite* dal protestantismo al cattolicismo.

E queste due note, lo zelo religioso cattolico e l'educazione da impartire a giovanette di famiglia nobile, campeggiano nel suo trattato.

Fénelon segna un progresso nell'educazione femminile, sia per rispetto all'educazione monacale e mortificatrice delle gianseniste di Portoreale, sia per rispetto all'educazione delle suore della controriforma cattolica. Egli vuole che l'educazione della donna sia bensì religiosa, ma anche umana e con significato sociale e terreno. In quanto poi, in questo trattato di educazione femminile, il Fénelon espone il suo pensiero intorno all'educazione che dev'essere comune a maschi e a femmine, il suo libro riesce un trattato pedagogico quasi completo.

Tuttavia si è troppo esagerata l'importanza di questo libro. Tutto ciò che il Fénelon dice intorno all'educazione comune a maschi e a femmine, è reminiscenza classica, è ripetizione elegante di ciò che avevano detto i nostri umanisti. Nessuna idea nuova, nessun pensiero nuovo in questa parte del libro. Ma anche l'educazione muliebre ha una visuale angusta, opportunista, poco elevata. Perchè vuol educate le giovanette dell'aristocrazia il Fénelon? Perchè la donna ha dei doveri; perchè una cattiva educazione delle donne sguida le famiglie ed esercita un cattivo influsso sulla vita sociale e sullo Stato; perchè le donne maleducate non possono educare bene la figliolanza. Ma ha diritti la donna? Sospetta il Fénelon una azione sociale diretta della donna negli svariati campi della vita spirituale? La donna non ha per il compimento de' suoi doveri altro diritto che di andare in paradiso. La donna rimane

un pregevole e anche prezioso e benefico animale domestico, e, dopo parecchi secoli, il pensiero dell'educazione della donna aristocratica, della gentildonna del Fénelon, non sorpassa quello dei pedagogisti italiani dell'umanismo: la donna, per la casa, la donna massaia, la donna educatrice dei suoi figli. Il Fénelon, non si accorge che, in fondo, e in un ambiente di più elevata e nuova cultura aristocratica, in una società più progredita egli dà all'educazione della donna un fondamento etico angusto, e che l'ideale dell'educazione muliebre degli umanisti nostri, i quali volevano far partecipare la donna alla cultura classica e farne, sia pure nella corte e nel palazzo, per la cultura, l'eguale dell'uomo, contiene qualche cosa di più e di meglio di quanto egli pensa. Fénelon, l'oratore sacro, l'arcivescovo di Cambray, non si accorge neanche che se la donna va educata solo per i doveri da compiere, questi doveri non sono un privilegio di sangue aristocratico, ma sono di ogni anima nata. Neppure l'idea cristiana ha il potere di allargare e di rendere alato e ardito il suo pensiero.

Ecco intanto, secondo il Fénelon, l'istruzione da dare alla donna, alla gentildonna. — Sia essa istruita per rafforzare la religione del cuore, svolto in lei il sentimento della pietà e formati i buoni costumi. Le suore educavano alle pratiche religiose; Fénelon vuole educata la donna al sentimento religioso, e non per nulla il pietista Francke, di cui parleremo in seguito, traduce e fa conoscere in Germania il suo trattato. Col sentimento religioso, che è parte centrale nell'educazione della gentildonna, Fénelon vuole che le fanciulle aristocratiche imparino a leggere e a scrivere con buona ortografia, che sappiano un po' di aritmetica e che, per via di esposizioni storiche, abbiano avvivata l'intelligenza; egli non vuole però che si diano loro molte cognizioni, e vuole invece che siano abituate a saper dirigere e governare la casa. Evidentemente i nostri pedagogisti dell'umanismo scrivevano con tanta minor grazia di forma del Fénelon, ma avevano idee più larghe del Fénelon sull'istruzione della donna.

L'ideale pedagogico muliebre del Fénelon dicono che ispirasse l'istituto di Saint-Cyr della Maintenon, istituto che sorge come istituto di Stato per giovanette aristocratiche e senza beni di fortuna e che laicizza l'educazione femminile. Appare con la Maintenon, la moglie morganatica di Luigi XIV, qualche cosa per l'educazione femminile che non c'era nel passato e che rappresenta esigenze e bisogni nuovi de' tempi. Gli storici distinguono due periodi in questo istituto; l'uno, in cui l'educazione aveva troppo della esteriorità e della teatralità, l'altro, in cui l'istituto sentì troppo del convento. La Maintenon ebbe certamente tempra e buona ispirazione pedagogica ed aveva esercitato privatamente l'ufficio di educatrice e d'istitutrice, ma non era preparata a poter dirigere un sì grande istituto. L'opera sua nel campo dell'educazione femminile fu continuata, e da lei comincia una nobile tradizione pedagogica muliebre in Francia. Tuttavia l'istituto della Maintenon rappresenta anche esso la trasformazione dell'ideale umanistico della gentildonna in quello della gentildonna aristocratica dei nuovi tempi.

Maintenon.

Educazione, cultura e scuola son patrimonio di aristocratici nel secolo XVII. La scuola popolare vagheggiata dal Comenius, e che qua e là a mala pena si accenna, rimane un desiderio.

Questo movimento aristocratico di educazione femminile della Maintenon in Francia era stato preceduto, dopo la guerra dei trenta anni in Germania, dalla fondazione di *accademie* o *collegi per i nobili;* e, come nella scuola della Maintenon, anche in questi collegi s'incontra il prevalere del nuovo spirito della cultura moderna e positiva. Questi collegi dei nobili impartivano la cultura necessaria per formare l'uomo di

di corte e il gentiluomo, e anche con queste scuole vediamo sorpassato lo pseudumanismo del tempo e altrimenti ordinata la cultura scolastica. S'insegnano in queste scuole, col latino, il francese e l'italiano; vi s'insegna tutto ciò ch'è necessario per formare impiegati dello Stato, impiegati e pubblici ufficiali. In gran conto vi son tenute l'equitazione, la lotta, la danza, la musica; talchè anche queste scuole ci apprendono quanto valga l'esigenza sociale per creare nuovi istituti educativi. La Riforma aveva le stesse scuole per borghesi e per nobili; ora nuovi bisogni di classe lasciano alla borghesia le scuole informate al pseudumanismo e ne creano altre per i nobili.

E un movimento scolastico aristocratico, sotto l'influenza di credenze religiose, accenna a svolgersi in Inghilterra e nei collegi inglesi mediante l'opera dell' Hartlib; anche in Inghilterra si mira a rinnovare gl'insegnamenti de' collegi, le scuole dell'aristocrazia ereditaria e dell'aristocrazia del denaro, con insegnamenti più sostanziosi e diversamente impartiti da quelli del tipo umanistico o del pseudumanismo de' protestanti e de' cattolici del secolo XVI. Francia, Germania e Inghilterra, sia pure in campo ristretto di aristocrazie, rinnovano le scuole, sentono per le scuole, in modo diverso, l'influenza de' nuovi tempi e della nuova cultura.

Ma i maggiori rivolgimenti scolastici del secolo XVII, che procede verso il secolo XVIII, sono rappresentati dal *Pietismo* in Germania e dalla fondazione dei *Fratelli della Dottrina Cristiana* in Francia.

Il Pietismo dev'essere considerato sotto tre aspetti. Da un lato esso è il catechismo luterano che si vuol rendere più fecondo pel cuore e per la vita, e i pietisti sono gli zelanti del protestantismo che richiedono una fede più attiva, una fede viva nel cuore e combattono il luteranismo formale e irrigidito, proclamando la necessità di tenersi lontani da tutto ciò che fosse mondano e di aver sempre a propria guida il sentimento e la fede e non la ragione. Da un altro, è la ten-

denza verso l'insegnamento realistico, che domanda il suo posto accanto all'insegnamento umanistico. Da un terzo, è la carità dell'istruzione, la carità di diffondere le scuole, di cui abbisognano le moltitudini. Il Pietismo è perciò complesso movimento religioso e scolastico, in cui si riflette lo zelo per gl'ideali più puri del Protestantismo, in cui l'Umanismo scolastico è costretto ad associarsi al Realismo, e l'istituto scolastico non è solo istituto medio per classi privilegiate, ma carità di scuole per il popolo.

Spener.

Il Pietismo sorse nel 1635 per opera di Filippo Giacomo Spener; ma la mente pedagogica di esso fu Augusto Ermanno Francke (1663-1727).

Francke, teologo, pastore, professore universitario, conoscitore di parecchie lingue antiche, di alcune lingue moderne e di parecchie scienze, rappresenta la maggiore attività scolastica del secolo XVII in servizio del Protestantismo. Il Pietismo fu continuato da Hecker e da Flattich.

Occorrerebbero molte e molte pagine per dire ciò che Francke ha fatto per le scuole; la sua iniziativa è davvero portentosa. Povero, con la carità, con la sua singolare industria e col suo singolare accorgimento egli lasciò ad Halle tanti edifici ed istituti scolastici che formavano quasi essi soli una città.

Egli fonda ad Halle la *Scuola dei Poveri,* ove i fanciulli poveri erano istruiti per alcune ore del giorno; la *Scuola Civica,* scuola a pagamento per benestanti borghesi; e l'una e l'altra erano dette anche *Scuole Tedesche,* perchè tutti gl'insegnamenti erano impartiti in tedesco; fonda l'*Orfanotrofio,* ove erano educati ed istruiti gli orfani. La scuola pei poveri, la scuola borghese e l'orfanotrofio non hanno punto insegnamenti classici.

Ecco un'idea della vita interna di tali scuole. L'orario scolastico vi è di sei ore: tre al mattino, tre al pomeriggio; ma in questo orario circa quattro ore sono dedicate all'insegnamento religioso. Il Catechismo non si recita soltanto, ma si spiega, e se ne fanno applicazioni ai casi della vita, ed è sempre sussidiato da altri insegnamenti di carattere religioso. Nonostante, però, tutto questo lusso di insegnamento religioso, l'influsso e il genio de' tempi nuovi vi si affermano e vi son date, in modo occasionale, cognizioni elementari di astronomia, di fisica, di storia e di geografia. L'insegnamento è impartito senza interruzioni di feste; la preghiera comincia il lavoro scolastico, la preghiera lo chiude. Per alcuni insegnamenti si fa uso d'immagini, di disegni, di macchine, ecc. Evidentemente in questi istituti del Francke è entrato il nuovo spirito didattico, caldeggiato dal Ratke e dal Comenius; evidentemente queste scuole di carattere civile e nazionale del Pietismo costituiscono l'apparizione di un nuovo tipo scolastico. Nell'Orfanotrofio troviamo il lavoro manuale, il giardinaggio, e gli scolari sono anche adibiti a lavori domestici.

Francke.

Il *Pædagogium* e la *Scuola latina* rappresentano ciò che noi diremmo, la scuola media. Il *Pædagogium*, istituto per le alte classi sociali, era una specie d'istituto enciclopedico, e vi si insegnavano, oltre alle lingue morte, — latino, greco, ebraico — anche le lingue vive, francese e tedesco; e, con le lingue morte e vive, l'aritmetica, la geografia, la storia, la cronologia, l'astronomia, la musica, la botanica, l'anatomia e i principii d'igiene. Nella *Scuola latina*, il Ginnasio d'allora, Francke faceva anche insegnare la botanica, l'anatomia, la pittura. Gl'istituti

suoi, egli provvide di orto botanico, di gabinetti per la storia naturale, per la fisica, per la chimica, per l'anatomia, e di laboratori per tornire, per lavorare il vetro, per disegnare, dipingere, ecc. A questi istituti era anche unita una stamperia, una libreria e una farmacia. È vero che l'anima di tutti questi insegnamenti è la religione, e che per Francke il Cristo, dell'interpretazione protestante, doveva essere il principio, il centro e la fine di qualsiasi insegnamento classico, tecnico e popolare; ma è vero altresì che nelle istituzioni del Francke circola una nuova vita, e che il nuovo de' tempi si sovrappone al vecchio nelle scuole. Si vien delineando nel Pietismo una nuova organizzazione scolastica, di cui fa parte la scuola popolare. Tutto ciò è generosa azione privata, ma non potremmo intendere i rivolgimenti di carattere pubblico, senza badare a quello che prima fu sentito e promosso da' privati. Il fatto poi che il Francke potè alimentare colla sola carità e col suo accorgimento istituzioni nuove o ammodernate, è anch'esso prova dell'ascendente e dell'efficacia delle nuove tendenze e delle nuove idee.

Però il progresso nell'organamento scolastico del Pietismo non si riflette nei metodi e invano cercheremmo nel Pietismo grandi novità didattiche. Nel governo scolastico si raccomanda prudenza nel punire, ma le battiture sono frequenti. Per l'educazione fisiologica non vi sono che frequenti passeggiate, e durante le passeggiate come nella visita alle officine, i ragazzi dovevano esser istruiti su ciò che cadesse per avventura sotto i loro occhi. Eccessiva era in tutti gl'istituti del Francke la sorveglianza esercitata su gli alunni.

Dobbiamo qui anche ricordare che il Francke fondò nei suoi istituti la prima scuola normale per i maestri, e più ancora dobbiamo ricordare la benefica influenza che l'opera sua ebbe su i principi tedeschi. Il Francke ebbe in Federico Guglielmo I di Prussia un grande protettore, il quale chiese maestri a lui per le sue scuole; anzi, questo principe, il 28 settem-

bre 1717, promulgò una legge che imponeva l'obbligo scolastico, e nel 1735 istituì a Stettino la prima scuola normale di Stato.

Ed ora consideriamo più da vicino l'intima struttura, l'idea madre, dirò così, del Pietismo scolastico franckiano.

Il concetto pedagogico fondamentale del Francke è esposto nel suo scritto: *Breve e semplice insegnamento per guidare la gioventù alla vera felicità celeste e alla saggezza cristiana.* Secondo il Francke, qualsiasi istruzione che non giovi alla religione perfettamente cristiana, non ha vero valore: l'istruzione religiosa è quindi, in tutti i suoi istituti, l'istruzione essenziale; per tale istruzione la *volontà deve sottomettersi alla fede, vivificata dal sentimento.* Ma con tutto ciò l'istruzione deve anche formare la *saggezza cristiana,* deve cioè assimilarsi le cognizioni utili e necessarie per vita onesta e saggia. Questo connubio tra il sentimento religioso e la positività dell'istruzione reclamata dai tempi, connubio che trasforma il pseudumanismo e arricchisce di elementi nuovi le scuole, è il carattere comune a tutte le scuole del tempo e anche a quelle del Francke.

Solo per l'attività e lo zelo scolastico il Pietismo è comparabile al Gesuitismo; sotto ogni altro aspetto questi due fatti storici divergono e sono fino opposti. Il Pietismo anzi sorge e si diffonde, quasi barriera per opporsi all'espandersi del Gesuitismo e all'intiepidimento della fede protestante. I Gesuiti non fanno alcuna parte nel loro istituto all'insegnamento popolare; i Pietisti, coll'insegnamento medio, abbracciano l'insegnamento popolare: i Gesuiti si restringono, per le materie d'insegnamento, ad un umanismo esclusivo e formale, e salvano la coscienza da scrupoli religiosi mercè le antologie di brani classici; i Pietisti, alla cultura delle lingue moderne e delle lingue antiche, aggiungono gl'insegnamenti reali e scientifici del tempo, e alla loro volta si salvano dagli scrupoli religiosi, facendo studiare, anzichè sui classici, sugli scrittori cristiani greci e latini.

I Gesuiti mirano a fondare più l'esterno che l'interno; i Pietisti pongono in cima a tutto una profonda cultura morale. Nel Pietismo si intrecciano il vecchio e il nuovo della cultura; nel Gesuitismo tutto rimane vecchio. Nondimeno è lo zelo religioso che move tanto le scuole protestanti e cattoliche del secolo XVI, quanto le scuole pietiste del secolo XVII e le cattoliche di questo istesso secolo. La religione è nelle scuole la materia fondamentale d'insegnamento, essa coordina tutte le altre. La neutralità serena, dinanzi all'insegnamento religioso dei vecchi umanisti italiani e dell'Europa, è sparita: nel XVI e XVII secolo non s'insegna che per propaganda religiosa. Le questioni odierne intorno all'insegnamento religioso nelle scuole, a chi rifletta a tali cose, riescono illuminate dalla storia: le scuole fondate da zelo religioso, da uomini invasati da spirito religioso, da propagandisti di religioni, non potevano non avere la religione in cima ad ogni insegnamento; e questo stato di cose, proprio di un tempo ormai trascorso, ha logicamente trascinato dietro di sè concetti non più in armonia colla società nostra. Si aggiunga che la libertà di coscienza, proclamata con la pace di Vestfalia, doveva rendere più viva la lotta confessionale nelle scuole, più fervido il proselitismo religioso scolastico. Nella libertà di coscienza cattolici e protestanti dovevano vedere un nemico; e interessava agli uni e agli altri che le nuove generazioni, per mezzo di una preveggente educazione scolastica, fossero messe in condizioni di non poterne usare. Così un interesse religioso diffonde le scuole; così in questa singolare dinamica pedagogica si vengono legando insieme cose di natura diversa; lo pseudumanismo di cattolici e protestanti si viene trasformando, e vediamo apparire una nuova forma di cultura scolastica.

Sotto l'influenza dell'idea religiosa, del sentimento religioso e dei nuovi bisogni sociali si svolge in Francia l'opera scolastica di La Salle.

Gian Battista La Salle (1651-1719) fonda la *Congregazione*

*dei fratelli della dottrina cristiana*, che si propone di educare e istruire gratuitamente i poveri e di istituire scuole domenicali per gli adulti. Come gli Oratoriani, i Portorealisti e i Pietisti, come i Puritani inglesi, La Salle è mosso da zelo religioso, ma anche in lui si trovano le nuove esigenze educative del tempo. « È Cristo — scrive il La Salle — che affida i piccoli al maestro, perchè li guidi ad ottenere il perdono della prima colpa, perchè insegni loro i misteri della sua vita, della sua morte e i suoi precetti »; ma con tutto ciò le scuole del La Salle avevano anche per iscopo di fare acquistare lettura corretta ed espressiva; sicurezza ortografica; conoscenza fondata delle regole grammaticali; calligrafia esemplare; abilità nel disegno; notizia della geografia del proprio paese; sicurezza nel calcolo con interi e frazioni; conoscenza di tutte le orazioni e di tutti gli esercizi religiosi del cattolicismo. Talchè anche in queste scuole degl' Ignorantelli è qualche cosa di nuovo, è un'esigenza nuova di cultura, fa anzi capolino una nuova forma di cultura scolastica come nella Scuola pei poveri, nella Scuola civica e nell'Orfanotrofio del Francke.

G. B. La Salle.

La Salle che catechizza i fanciulli.

Come mezzo disciplinare si dà in queste scuole grande importanza al silenzio. Per rispetto alle punizioni scolastiche, La Salle prescrive: unire la dolcezza colla fermezza; essere molto attenti a prevenire i falli; mai minacciare senza molta riflessione; minacciare piuttosto che punire; mantenere scrupolosamente ciò che è stato promesso; non punire se non per vere mancanze; non inspirare timore se non con prudenza; considerare le colpe dei fanciulli, non per ciò che esse sono in se stesse, ma per le conseguenze che ne possono derivare.

Con La Salle e con Francke abbiamo già varcato il secolo XVII, ma non possiamo lasciare questo secolo senza fermarci un momento su altri due uomini di scuola che le idee del secolo esprimono: Carlo Rollin e Claudio Fleury.

Il Rollin (1661-1741) trascorse la sua lunga vita insegnando e studiando. Come rettore dell'Università di Parigi egli la riformò e l'ammodernò; giansenista fu perseguitato, ma le idee di Porto Reale penetrarono nei collegi universitari. A 60 anni scrive, per la prima volta in francese, il *Trattato degli studi*, o meglio, *Della maniera d'insegnare e di studiare le belle lettere, in relazione alla mente e al cuore*. Voltaire disse quest'opera *sempre utile* ed è certamente anche oggi utile per intendere i metodi della pedagogia liberale francese di quel tempo. In un primo libro il Rollin parla degli studi che possano convenire ai fanciulli e alle fanciulle nella loro tenera età; poi del metodo da seguire nello studio delle lingue, della poesia, della rettorica, dell'eloquenza, della storia, della filosofia, e infine del governo interno delle classi e dei collegi, cioè della disciplina e dell'educazione morale della gioventù. Ricco di esperienza scolastica e di studi, tutta l'opera del

Carlo Rollin.

Rollin ha importanza per ben comprendere la scuola media francese del tempo, cioè, quello che potremmo dire il neoumanismo scolastico francese. Allorchè parla dell'educazione della donna, poco o punto il Rollin si discosta dal Fénelon. Manca al Rollin l'originalità, anzi in lui si attutisce lo spirito innovatore dei primi Giansenisti; l'opera sua è opera di organizzazione e di chiarimenti fatta da uomo che conosce bene la scuola media. Buone idee s'incontrano in quella parte dell'opera che studia il governo interno delle classi e dei collegi. Qui egli ha sentito anche l'influenza del Locke, di cui riporta parecchi consigli.

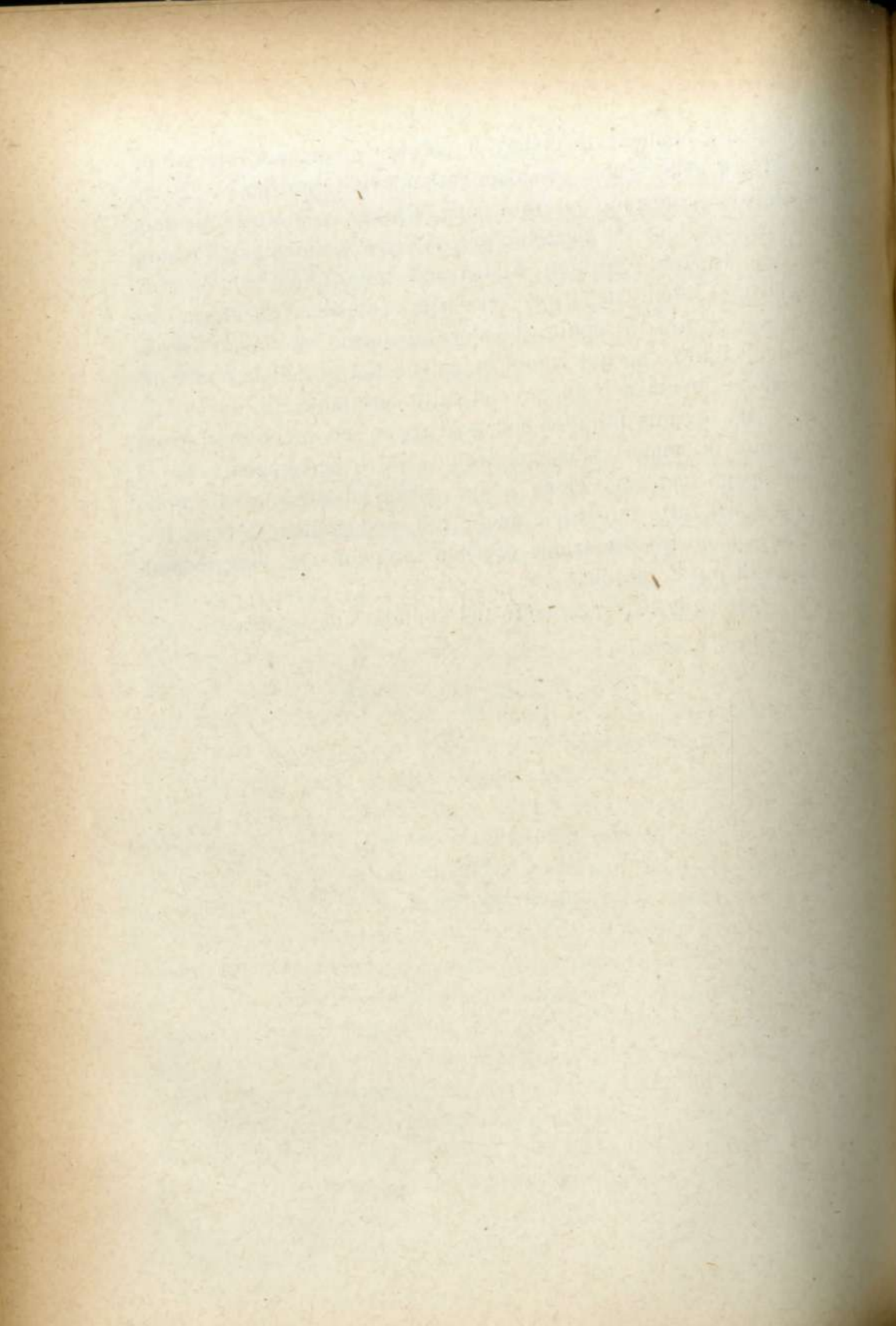
Il *Trattato sulla scelta e il metodo degli studi* di Claudio Fleury è posteriore a quello del Rollin e assai più breve, e anche il Fleury, sebbene meno del Rollin, esercitò il magistero educativo e scolastico. Notevole è la parte storica intorno agli studi dei Greci, dei Romani, dei Cristiani, dei Franchi, degli Arabi; giusta e severa la critica della scolastica, sentita l'ammirazione per gli umanisti e per il movimento letterario del XVI secolo. Egli vuol rendere utili gli studi. Il suo libro si muove nello spirito di Porto Reale, cercando di fondare il succedersi degli studi su ragioni psicologiche e di avvicinare gli studi alla realtà e alle esigenze della vita del gentiluomo. Per gli studi della gentildonna, il libro del Fleury è in qualche cosa più largo del Fénelon e del Rollin; ma anche lui in sostanza crede che la cultura debba rimanere nella cerchia dei privilegiati e che non sia necessaria alle moltitudini.

Così in questo secolo, in paesi pur tanto diversi, ravvisiamo un movimento scolastico con caratteri sostanzialmente gli stessi: ispirazione teologica e azione di cultura nuova che trasforma lo pseudumanismo scolastico de' protestanti e dei cattolici e dà nuova vita e nuovo indirizzo alle scuole, nel tempo stesso che lascia apparire la necessità di una nuova forma di cultura scolastica indipendente del tutto dall'umanismo. Sempre, in tutto questo secolo, è la fede confessionale che move l'opera scolastica, ma da per ogni parte lo spirito sco-

lastico è obbligato a disfare il vecchio umanismo e a far penetrare nelle scuole insegnamenti nuovi. Oratoriani e Portorealisti, protestanti luterani come Ratke, o protestanti della Congregazione de' Fratelli Moravi come Comenius; Puritani come Hartlib e Milton; Pietisti ed Ignorantelli hanno tutti gl'istessi intenti nella loro operosità scolastica. La storia essa stessa ci dirà in seguito il valore di questo movimento scolastico, ci dirà che qui comincia un'età di transizione e di transazione, un'età non ancora del tutto terminata.

Ma accanto a questi pedagogisti che sono nel tempo stesso uomini di scuola vi ha, nel secolo XVII, pedagogisti che si occupano dell'educazione e dei problemi educativi in modo quasi del tutto teorico; e anche tali pedagogisti devono fermare la nostra attenzione per ben intendere la vita pedagogica di questo secolo.

Sarà questo l'argomento del capitolo che segue.

---

## CAPITOLO XXIII.

# Pedagogisti teorici del secolo XVII in Francia, in Germania e in Inghilterra.

Necessità, perchè la storia della pedagogia riesca ordinata, di aver sempre presente il contenuto pedagogico dell'Umanismo e del Rinascimento italiano. — Gli argomenti pedagogici del secolo XVII e quelli dell'Umanismo. — Pedagogisti del secolo XVII che, poco o punto, si occuparono di scuole. — Gassendi e alcune sue idee pedagogiche. — Malebranche e l'infecondità dell'idealismo nelle discipline pedagogiche. — Funzione della metafisica nel secolo XVII e come essa non valga punto a creare le scienze sociali e la pedagogia. — Milton pedagogista e la sua lettera ad Hartlib. — Piano pedagogico-didattico per l'educazione del gentiluomo di Milton, e significato di esso per rispetto allo pseudumanismo protestante e cattolico del XVI secolo. — Giovanni Locke e la vita scientifica e filosofica del secolo XVII. — Come Locke diventa pedagogista. — I suoi *Pensieri sull'Educazione*. — Principio fondamentale dell'educazione secondo Locke. — L'educazione fisiologica e l'igiene infantile del Locke. — Dottrina del Locke intorno all'educazione morale e significato di essa. — I difetti dei fanciulli e modo come correggerli, secondo Locke. — I castighi corporali e la critica delle battiture secondo Locke. — L'istruzione del gentiluomo secondo Locke. — Il pensiero pedagogico lockiano in Europa. — L'accusa fatta a Locke di un eccessivo utilitarismo nell'educazione. — Goffredo Leibniz. — Considerazioni generali sulla pedagogia e i Pedagogisti del secolo XVII.

Non si riordina e non si rende chiara la storia moderna della pedagogia senza aver continuamente dinanzi agli occhi la splendida epopea di pensiero e di attività scolastica dell'Umanismo e del Rinascimento italiano; son essi che ci mostrano, diffondendosi fuori d'Italia, il principio della cultura europea, della attività scolastica e delle dottrine pedagogiche straniere; son essi che ci fanno intendere come l'intromissione nell'Umanismo di dottrine teologiche, l'abbia snaturato, e, snaturato, se giovò a meglio organare le scuole e a diffonderle, rese però ombratile, servile e sterile nelle scuole stesse lo studio del mondo classico; son essi, infine, che ci fanno compren-

dere la vita scolastica e la trasformazione del pseudumanismo scolastico del secolo XVII. La pedagogia moderna non è scienza francese, non è scienza tedesca od inglese; è prima di tutto scienza italiana. Chi non pone mente all'Umanismo e al Rinascimento, come a faro che illumina i tempi posteriori, rinuncia a concepire in modo organico l'evoluzione pedagogica. Tutta l'attività scolastica del secolo XVII, la trasformazione della letteratura scolastica, gli argomenti pedagogici che vi si discutono, si vedono nella loro genesi solo se ci riportiamo all'Umanismo e al Rinascimento. I grandi didattici del secolo XVII hanno i loro precursori nell'Umanismo del XV o del XVI secolo; e non si possono pregiare nè Oratoriani, nè Portorealisti, nè Ratke, nè Comenius, prescindendone. La considerazione antropologica e psicologica nell'educazione germoglia dall'Umanismo. Fénelon scrive il *Telemaco;* ma l'educazione del Principe è tema degli umanisti; tema degli umanisti è l'educazione della donna, e via dicendo. Francesi, tedeschi, inglesi apportano bensì considerazioni nuove nelle discipline pedagogiche; ma il nuovo non è nuovo che per il vecchio; francesi, tedeschi e inglesi accrescono e modificano, ma l'accrescimento e la modificazione non s'intendono che per quello che già era. Donde vengono l'idea e l'esempio dell'orditura del trattato pedagogico del XVI e del XVII secolo fuori d'Italia, se non dall'Umanismo e dal Rinascimento italiano?

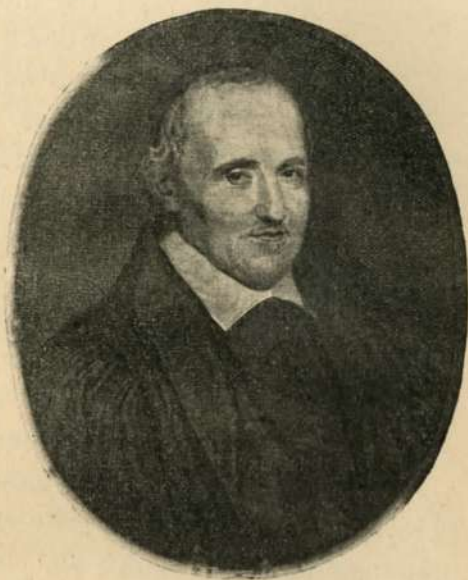
Abbiamo già detto dei pedagogisti che nel secolo XVII furono anche uomini di scuola; diciamo ora di quelli che pedagogizzarono o che ebbero influenza su le dottrine pedagogiche, poco o punto occupandosi di scuole.

In questa categoria va prima ricordato Pietro Gassendi (1592-1655).

Lo spirito dell'Umanismo italiano anima Gassendi. Come Ramo, Gassendi odia la scolastica e in lui rivive lo spirito critico del Rabelais e del Montaigne; egli ama la natura, è

un naturalista e diffonde l'amore pel naturalismo, per le nuove scienze e per le nuove idee. Il suo amore per il naturalismo lo porta a riabilitare Epicuro, ad essere avversario di Descartes e amico di Galilei, di Bacone e di Hobbes.

Pietro Gassendi.

Pietro Gassendi, mente dalla cultura svariata, non si occupò in modo speciale di pedagogia; ma nella difesa ch'egli fece di Epicuro, mostrò come questa dottrina non è inconciliabile con uno studio largo delle lettere e delle scienze e con tutto ciò che ha attinenza alle discipline pedagogiche. Il Bernier, suo discepolo, accogliendo e riassumendo il pensiero del maestro su argomenti relativi all'educazione, insiste, seguendo l'esempio degli Umanisti italiani, su l'allattamento materno, che tanta influenza ha sulla vita del corpo e dello spirito; raccomanda di badar molto all'educazione fisiologica degli adolescenti e di formare presto buone abitudini e buoni costumi; inculca ai genitori di trattare con amorevolezza i figlioli e di essere con loro come amici. Son queste poche cose, ma sensate, e che pur mostrano quanta evidenza venissero acquistando le dottrine pedagogiche nell'indirizzo filosofico sperimentale.

L'Oratorio ebbe un pedagogista teorico: Nicola Malebranche.

Su filosofemi di Cartesio, Malebranche deduce che le idee tutte noi vediamo in dio. Ma Malebranche, prete, non si accorge che se tutte le idee noi vediamo in dio, la teologia,

come rivelazione, è distrutta; che manca la ragione del Cristianesimo e della Chiesa; che se tutte le idee vediamo in dio, dio è in noi e non fuor di noi, e che il panteismo, che egli paventa e disprezza, è suprema verità filosofica.

N. Malebranche.

E questa visione delle idee immutabili ed eterne in dio, porta il Malebranche a singolari conclusioni pedagogiche. Egli vorrebbe che l'educatore non fermasse i fanciulli nel mondo dei sensi, ma li portasse tosto nel campo delle idee astratte. L'inferenza è logica nel sistema; ma nell'esperienza educativa è scempia. Però anche questo pedagogista sognatore sente la vanità del pseudumanismo scolastico del tempo, e partecipa alle idee pedagogiche nuove. Egli vorrebbe che si studiasse di latino solo il necessario per intendere Sant'Agostino; che non si studiasse punto greco; che parte vitale dell'insegnamento medio fossero le matematiche e la storia naturale e che dalle scuole fosse bandita qualsiasi erudizione e anche la storia. Malebranche, nonostante i suoi voli metafisici, sente pur la necessità di riforme scolastiche.

Un'osservazione parmi cada qui in acconcio. Cartesio aveva esercitato un benefico influsso su la didattica mediante il suo discorso sul metodo, ma il metodo, malamente applicato, lo aveva condotto a costruzioni metafisiche, all'idealismo; e questo idealismo intanto ci si mostra con Malebranche inetto a fondare dottrine pedagogiche. Quale pedagogista, quale educatore potrebbe trovare, non dico ragionevole, ma possibile il suggerimento del Malebranche di lanciare le menti de' piccoli, senza visione del concreto, nel campo di verità astratte? Questo grande metafisico dell'Oratorio ha per sua scusa di non

essere mai stato nelle scuole, perchè gli Oratoriani dispensavano dall'insegnamento, coloro che potevano emergere in altri campi del sapere; ma se egli avesse avuto la più piccola pratica di scuole, la realtà avrebbe corretta la sua logica, e gli avrebbe anche fatto comprendere quanto difficili riescano le matematiche nell'insegnamento medio non fiancheggiate da altri studi, e quante attrattive invece hanno nelle scuole gl'insegnamenti ben condotti di geografia e di storia. Anche quando non è addirittura un visionario, Malebranche manca di senso scolastico.

Comincia col Malebranche a delinearsi la vera funzione della metafisica nella storia del pensiero moderno. La metafisica nell'età moderna non concorre a formare nessuna scienza speciale, ma, colle sue ipotesi soggettive e inverificabili, concorre bensì potentemente a distruggere la teologia, la teologia cristiana.

Esempio splendido di ciò ci è dato da Spinoza. Spinoza non ci lascia alcuna idea intorno alla pedagogia, ma nessuno più di lui ha conferito a far progredire negli studi filosofici il razionalismo assoluto e a distruggere la teologia. La sua ipotesi della sostanza e degl'infiniti attributi cogl'infiniti modi è la semplificazione e l'esposizione ordinata del pensiero di Bruno. Con lui dio è il mondo e il mondo è dio; con lui termina l'evoluzione dell'idea religiosa e di qualsiasi religione come concezione della vita.

Spinoza.

Una dottrina pedagogico-didattica poco ampia, ma ben determinata troviamo invece in Milton.

Milton (1608-1674), il poeta del *Paradiso Perduto,* l'ardente puritano difensore della libertà religiosa, della libertà

politica, della libertà di stampa e del divorzio; la mente ricca di cultura classica e di studi teologici; l'inglese che parla l'italiano come un italiano, che ama la musica e nei suoi viaggi in Italia visita il Galilei; Milton, il segretario di Oliviero Cromwell, l'animo infiammato d'ideali di rigenerazione politica per il suo paese e per la famiglia cristiana, ebbe l'educazione come funzione fondamentale della società e dello Stato. Egli fu, per alcun tempo, maestro a Londra a figli di gentiluomini

Milton.

per solo amore dell'insegnamento e della scuola; scrisse in

Milton nello studio di Galilei.

francese una grammatica latina e un trattatello di logica, e, in una lettera ad Hartlib, ci lasciò un trattato di didattica.

Questa lettera è tutto un programma di ciò che sia e deve essere l'educazione del gentiluomo inglese.

Riferiamo le sue parole. « Scopo supremo dell' educazione è di riparare al decadimento dei nostri primi padri, imparando di nuovo a conoscere dio, ad amarlo, ad imitarlo e ad essere simili a lui, come possono esserlo le anime dotate di sincera virtù, che, unita alla grazia della fede, conduce alla perfezione ». Come vedesi, è il sentimento religioso, l'ideale religioso che ispira la dottrina pedagogica del Milton.

Milton muove intanto nell'esposizione delle sue dottrine dalla critica dell'istruzione del tempo, dalla critica del pseudo-umanismo scolastico e protestante e cattolico. Son sue parole: « Noi erriamo spendendo sei o sette anni per imparare un po' di latino e greco, che con altri metodi potrebbe essere appreso facilmente e con diletto in un anno.... Assurda è la pretesa di costringere le povere menti dei ragazzi a comporre temi, versi, orazioni.... Le composizioni letterarie non si possono spremere per forza dal cervello dei ragazzi, come non si possono spremere succhi da frutti immaturi ». Abbiamo qui una vera critica serena e stringente dello pseudumanismo scolastico dei gesuiti e dei protestanti! Ma più ancora egli dice intorno agli errori dell'istruzione dei suoi tempi.

Finalità della cultura scolastica, secondo Milton, è questa: « Io chiamo generosa e completa l'educazione che rende un uomo abile e capace per tutti gli uffici sia privati che pubblici, sia in pace che in guerra ». Quanto diversa questa finalità da quella delle scuole dei suoi tempi!

E tutta la lettera-trattato del Milton volge sul modo come effettuare nella scuola il suo ideale. Egli vorrebbe un edifizio spazioso capace di alloggiare un centocinquanta persone, edifizio che dovrebbe contenere gl'istituti atti ad istruire il gentiluomo da dodici a ventun' anni, termine di un' istruzione completa.

Ecco intanto il piano di studi e le norme di vita che egli

detta per apparare tale istruzione, nella quale, secondo il costume inglese d'allora, durato fino a poco tempo fa, si prescinde dalla lingua e dalla letteratura nazionale. L'apprendimento della lingua nazionale, in un paese governato dal Parlamento, era considerato come una necessità politica della vita stessa del gentiluomo.

I giovanetti, secondo Milton, devono cominciare colle regole principali e più necessarie di una buona grammatica e procurare di formarsi una buona pronuncia chiara e distinta, specialmente nelle vocali. Milton raccomanda di pronunciare il latino a modo degl' italiani. In seguito essi devono leggere qualche libro facile e dilettevole, e tali letture devono servire come mezzo di perfezionamento morale per infiammare gli animi all'amore del sapere e per stimolarli a diventare uomini coraggiosi e leali, patriotti degni e cari a dio. A tal uopo, prima di tutto, deve valere l'esempio del precettore, il quale potrà anche adoperare qualche volta il timore del castigo. In questo tempo Milton vuole che s'insegnino ai giovani le regole dell'aritmetica e non molto dopo gli elementi della geometria. Dopo cena, e fino all'ora di coricarsi, si cerchi colla lettura di facili passi delle Sacre Scritture di elevare il pensiero degli alunni. È questo il primo grado d'insegnamento che consiglia il Milton.

Il secondo grado dovrebbe consistere nello studio di libri di agricoltura: Varrone, Catone, Columella, e ciò per incitare gli alunni a migliorare l'agricoltura del proprio paese ed a risanarne i terreni guasti. In questo tempo, messi gli alunni in grado di attendere a studi di geografia e di scienze naturali, possono cominciare lo studio del greco e arricchire, con studi molteplici, la loro mente, avendo cura di rendere il loro giudizio illuminato, fermo, morale.

Allorquando i giovanetti conoscono perfettamente i loro doveri, potranno cominciare lo studio dell'economia, e poi quello della politica per conoscere il principio, il fine e la ra-

gione delle società politiche. Solo quando la loro cultura sia formata e allargata, è il momento ragionevole per mirare a formare abili scrittori in ogni genere letterario.

Questi, su per giù, gli studi a cui vorrebbe applicata il Milton la nobile gioventù inglese dai 12 ai 21 anni.

Con tali studi Milton voleva che andassero di pari passo gli esercizi fisici, e pensava che il corso di studi da lui indicato fosse simile a quello di Pitagora, di Platone, di Socrate, di Aristotele. Ma occorreva togliere dall'educazione greca un gran difetto, perchè mentre Sparta educava la gioventù solo per la guerra e Atene solo per la magistratura, il suo nuovo piano didattico doveva servire a formare uomini valenti e nell'arte della guerra e in quella della pace.

Fra gli esercizi fisici, Milton consiglia la scherma, la lotta, il pugilato, la corsa, l'arrampicarsi, il nuotare. Nella scuola vuole la musica eseguita dai giovani stessi; gli esercizi militari all'aria aperta e, d'inverno, al coperto. Vuole che i giovani non restino chiusi nel collegio, ma che imparino a montare a cavallo, e, in compagnia di guide prudenti, percorrano il paese, osservando quali luoghi siano più adatti per costruzioni, quali per l'agricoltura, quali per fabbricarvi edifici necessari pel commercio; che montino su una nave e affrontino i pericoli del mare per acquistare praticamente l'arte di guerreggiare e di combattere per mare. Nei collegi egli prescrive cibo sano, semplice, abbondante.

Come vedesi, Milton porta nel collegio da lui ideato per i gentiluomini una grande idealità classica congiunta a sentimento di positività e di utilità; il suo collegio s'ispira alla grande epoca della vita politica inglese dei tempi di Cromwell, e l'idealismo e l'utilitarismo vi si trovano quasi accordati insieme. Egli accenna certamente ai collegi dello pseudumanismo protestante e cattolico, allorquando dice che essi dànno un'educazione frivola, e restituiscono alla società *giovani simili a mimi, a scimmiotti e a ballerini.*

Ma la mente sovrana del secolo XVII anche nelle discipline pedagogiche è quella di Giovanni Locke. Senza di lui il secolo non si comprende tutto, non si spiega tutto; egli esercitò in tutta Europa un grande ascendente non solo nel secolo XVII, ma più ancora nel secolo XVIII.

G. Locke.

Nato il Locke a Wrington presso Bristol nel 1633, studiò a Londra nella scuola di Westminster e non fu punto soddisfatto degl'insegnamenti, che gli furono impartiti, anzi si disgustò del latino, del greco, dell'ebraico, ecc., e se ne disgustò anche per il poco entusiasmo che ponevano gl'insegnanti nel loro ufficio e per l'uso frequente del bastone e dello staffile che si faceva nelle scuole. Passò poi all'Università di Oxford, ove, compiuti gli studi, insegnò. Ma anche gli studi di Oxford non lo soddisfecero: era tutto un mondo morto che egli trovava nella Università, ove lo spirito di Bacone non era penetrato. A ventisei anni Locke brancolava ancora nel mondo della cultura, quando lo studio delle opere di Descartes valse a dare un nuovo indirizzo al suo pensiero. Ma maggior influenza per aprirgli le vie nuove della cultura scientifica esercitò sovra di lui la conoscenza personale di Roberto Boyle, il rinnovatore della chimica per la sua concezione meccanica degli elementi formatori della materia. Locke s'innamora degli studi naturali; studia medicina, diventa medico. Circostanze speciali lo portano fuori dell'Inghilterra, prima in Prussia, poi in Francia e in Olanda, e ovunque egli si assimila la miglior cultura del tempo. La sua mente potente e potentemente critica, il suo amore per gli studi filosofici e per gli studi sociali fanno presto di lui un gran pensatore, un pensatore che tutto rinnova. Il

suo *Saggio sull'umano intelletto*, in cui riconduce tutte le idee alle due fonti dei sensi e dell'attività della mente che opera sul materiale dei sensi, fa crollare la dottrina delle idee innate di Descartes e la metafisica teologizzante derivata dal Descartes, da Malebranche e da Spinoza. Il suo libro sul *Cristianesimo ragionevole*, in cui il cristianesimo è presentato come fatto di ragione, cangia sostanzialmente la più viva questione del tempo. Il suo *Saggio sul governo civile*, in cui il supremo potere politico è considerato come emanante dal popolo; la sua *Lettera sulla tolleranza*, in cui è mostrata ragionevole e necessaria la tolleranza religiosa; le sue *Considerazioni sulle conseguenze della diminuzione dell'interesse e dell'aumento del valore delle monete*, che valsero a ridestare gli studi economici, tutta quest'opera di filosofo, di politico, di sociologo, di economista fa di Locke un astro di prima grandezza nel cielo luminoso del secolo XVII. E fu veramente fortuna per gli studi pedagogici che una mente sì alta e sì ampia, per speciali circostanze, abbia avuto occasione di rivolgersi ad essi. Amico di Lord Schaftesbury, ebbe affidata l'educazione di un nipote di questi; alcune *ladys* si rivolsero a lui per consigli su l'educazione dei loro figli; altrettanto fa con lui il suo amico Clarke. Così, e per esperienza diretta e per lettere scritte e per consigli dati, si forma in Locke un senso pedagogico ed una cultura pedagogica, che egli poi esporrà nel 1693 nell'opera: *Alcuni pensieri sull'Educazione*.

L'opera *Pensieri sull'Educazione* non è e non poteva essere opera organica; ma essa, nonostante le molte ripetizioni, nonostante l'assenza di un disegno armonico, rispecchia in ogni parte l'alta mente di Locke, e segna un'epoca. Rileviamone il contenuto.

Son principii fondamentali del Locke:

Nessuna educazione deve riguardare il corpo fuori dell'anima, l'anima fuori del corpo. Il concetto che dev'essere educato tutto l'uomo, è sovrano in lui; e tutto ciò, non per imi-

tazione di costumi classici, ma per vera persuasione filosofica e scientifica.

Vede Locke periodi diversi nello sviluppo umano; distingue il bambino, il fanciullo, il ragazzo, il giovane; e in ogni età ravvisa propri e spontanei poteri, proprie attitudini e genio. Sempre però, quale che sia l'efficacia e la bontà dell'educazione, rimangono per lui differenze tra individui e individui; differenze di capacità naturali o, come noi diremmo oggi, ereditarie o congenite.

L'educazione dev'essere, secondo Locke, proporzionata alla particolare capacità di ciascun periodo della formazione umana e di ciascuno individuo.

Egli vuole frattanto che la prima educazione miri *ad indurare*. È la prima volta che una mente informata alle scienze biologiche e alla nuova medicina, consideri l'educazione fisiologica. Locke propone, come principio fondamentale per l'indurimento, l'abituare a vivere nelle condizioni naturali e comuni dell'esistenza, il far sì, cioè, che il gentiluomo cominci a vivere e viva nella sua infanzia come vivono i fanciulli del casolare. Egli che, democratico, ha vista la sovranità nel popolo, ora vede la migliore educazione fisiologica non nelle abitudini e nei costumi dei gentiluomini, ma nella pratica della vita educativa delle moltitudini.

E molti principii egli stabilisce all'uopo. I figli dei nobili vivano come vivono i figli dei campagnoli. Siano abituati al caldo e al freddo e non riguardati dagli estremi della temperatura. Si lavino, se non tutto il corpo tutti i giorni, almeno i piedi in acqua fredda. Imparino a nuotare e a vivere più che è possibile all'aria aperta e a capo scoperto. Indossino abiti larghi. Mangino poca carne e se ne astengano del tutto durante i primi tre o quattro anni di vita. Usino poco zucchero e nessun dolciume. Siano abituati ai pasti. Bevano poca birra (ai tempi di Locke la birra sostituiva l'acqua) e non ne bevano punto senza aver prima mangiato qualche cosa. Siano tenuti

lontani dal vino e da altre bevande alcooliche. Mangino frutti maturi prima del pasto o negli intervalli. I fanciulli, secondo Locke, devono coricarsi presto per alzarsi di buon mattino e dormire almeno otto ore. Il letto non deve essere troppo soffice e giammai di piume. Si deve aver molta cura per la regolarità della digestione, e i fanciulli devono esser tenuti lontani dalle medicine.

È chiaro: per molte e molte cose è questo il naturalismo pedagogico del casolare portato nel palazzo, è un'educazione poco riguardosa, presa a norma generale di educazione. Tutto oggi non è accettabile in questa igiene infantile del Locke. L'idea fondamentale forse è venuta al Locke dai *Saggi* del Montaigne ch'egli conosceva. Ma che monta se molte cose non sono oggi accettabili? se la dottrina dell'*indurimento* era stata accennata da altri? È con lui che l'accenno d'una idea diventa dottrina; è con lui che tutta l'igiene pedagogica della prima età è ricondotta su terreno scientifico.

Ma più importanti sono le dottrine di Locke risguardanti l'educazione morale del gentiluomo. Mentre pedagogisti e uomini di scuola del suo secolo cercavano il principio informatore dell'educazione sociale e morale nel sentimento religioso o in convincimenti religiosi, Locke deriva il principio direttivo dell'educazione dall'interno del fanciullo, dal saper cioè ben governare, e di buon'ora, la sua compiacenza per la lode e la sua ripugnanza pel biasimo; dal saper far sorgere in lui non l'egoismo, ma l'amor proprio, dal saper elevare l'amor proprio a sentimento di dignità e d'onore. « Onore e disonore, egli dice, sono i moventi più vivi dello spirito umano, e l'educatore mostrerà tutto il suo accorgimento sapendo eccitare di buon'ora questi sentimenti ». Così Locke fonda su la psicologia l'educazione morale; così egli pone le basi della più compiuta autonomia umana nell'attività pedagogica. L'autore del *Saggio su l'umano intelletto*, che aveva, meditando sul modo di formazione delle idee, ricondotto lo studio della conoscenza sul fon-

damento della psicologia, ora lega alla psicologia la più importante questione pedagogica, quella della formazione della condotta sociale e morale. Ed erra davvero chi vede una derivazione di questa dottrina del Locke da quella dei Gesuiti; nulla anzi di più lontano e di più diverso, quanto la dottrina e l'idealità del Locke da quella dei Gesuiti. La competizione piccola, invidiosa, malevola, astiosa e delatoria dei gesuiti non ha nulla a vedere con quest'amor proprio dignitoso e socializzato, con questo sentimento dell'onore e aborrimento della vergogna, nulla anzi è più lontano dall'ideale morale del gentiluomo del Locke, fin da' primi passi della vita, quanto il gesuita e l'educazione gesuitica. E con questa educazione sociale e morale, Locke vuole che lo spirito giovanile non sia oppresso da troppi divieti; che gli sia lasciata molta libertà; e che sia, sopratutto, buono l'ambiente in cui vive. Noi, egli dice, siamo come camaleonti e rispecchiamo il colore degli oggetti che ci circondano. Locke vuole che gradatamente il fanciullo non viva solo la vita della famiglia, ma la vita sociale; vuole che, anche pel fanciullo e per la sua condotta, si faccia appello alla sua ragione secondo le sue forze e il suo sviluppo. Per l'educazione religiosa Locke si accontenta del sentimento del divino. Così il pensatore che vagheggiava un cristianesimo razionale e che predicava la tolleranza religiosa, spoglia l'educazione di tutto ciò che sorpassa la ragione e che può dividere gli uomini. Or queste sono idee del tutto nuove o sentite in modo nuovo; e sempre idee rinnovatrici e spoglie di formole e di simboli metafisici.

Ma meglio ancora si addimostra l'intuito psicologico del Locke, allorchè esamina i difetti dei fanciulli e il modo come debbano essere raffrenati e sviati, e allorquando studia le punizioni da infliggere.

Difetti principali dei fanciulli sono, secondo Locke, la tendenza a voler dominare gli altri, al litigio e ad accusarsi reciprocamente: la smania di possedere e di appropriarsi le

cose altrui: la facilità a piangere o a strillare per essere soddisfatti nei loro desiderii: la disposizione alla paura e al timore; l'inclinazione alla crudeltà, alla menzogna, all'indolenza. È difficile, anche oggi, fare un'enumerazione dei difetti naturali dei fanciulli più larga di questa. Locke consiglia molte cose, e prima di tutto, di abituare i fanciulli a dominare se stessi come migliore mezzo per infrenare la tendenza che li porta a voler padroneggiare gli altri: consiglia, coll'abituarli a padroneggiare se stessi, di togliere, con accorgimenti, le cause dei litigi: consiglia .d'infrenare la cupidigia e la smania dl possesso col suscitare in essi i sentimenti di generosità; di non spaventare mai i piccoli nella prima età e di non far trovar loro paurose cose innocue. La crudeltà va corretta, sia facendo rappresentare il dolore altrui, sia abituandoli a rispettare ciò che vive e sente. Il loro pianto e le loro grida si curano con l'indifferenza. Occorre poi, secondo Locke, per rintuzzare l'inclinazione dei fanciulli alla menzogna, mostrare sempre per la menzogna un gran disprezzo, e far loro sentire quanto essa sia indegna del gentiluomo. L'indolenza, quando non tiene a cause organiche, e nasce da costrizione dei ragazzi a far cose in cui non trovano piacere, si vince, rendendo piacevoli le loro occupazioni.

Ma lo studio più acuto del Locke risguarda i castighi corporali e le battiture. Per lui le punizioni corporali non giovano a vincere i motivi sensibili che determinano i ragazzi a fare o non fare certe cose. Il castigo corporale, anzi, non rimuove punto il motivo che porta i ragazzi a fare certe cose; non ha valore morale, perchè non lascia che il ragazzo rifletta sull'azione, e, invece, fa odiare ciò che fu causa della punizione stessa, in guisa che se il castigo fu inflitto perchè il ragazzo non studiava, egli finisce con l'odiare ancora di più gli studi. I castighi corporali allevano poi animi servili, impauriti, taciturni, ipocriti e privi d'iniziativa. Peggio, i ragazzi tosto che si accorgono di poter schivare le punizioni, si abbandonano

a fare, con gran soddisfazione, proprio quello per cui le punizioni erano comminate.

Ora, in tutto ciò c'è una profonda visione psicologica. L'animale si può guidare con la sferza; esso è un meccanismo psichico e la sensibilità rimane la sola sua guida; l'uomo, invece, è un dinamismo psichico, è, cioè, sensibilità che si eleva a ragione e non può essere educato a fare o a non fare, se non per la ragione, che si riflette nelle sue azioni. È dalle azioni e dalle conseguenze loro, fatte ben sperimentare ai ragazzi, che deriva, secondo Locke, il miglior castigo. Come Rabelais, come Montaigne, Locke non ammette i castighi corporali e le battiture che per casi estremi, quando, cioè, l'uomo discende alle condizioni dell'animale e si confonde con l'animale.

Locke non vuole mai disgiunta dall'istruzione la cultura fisiologica: il nuotare, il cavalcare, la scherma, la danza devono procedere insieme cogl'insegnamenti di carattere puramente intellettuale. Nell'istruzione, la lettura va appresa con giochi; alla scrittura deve seguire il disegno. Sempre qualsiasi occupazione deve muovere dalla spontaneità dell'alunno, e il piacere esserne il fondamento. Egli è nemico del sapere inutile; egli desidera che vi sia una mente vigorosa, non una mente ricca di notizie. Si deve insegnare la lingua materna prima di ogni altra e prima di passare a lingue antiche, devesi apprendere almeno una lingua moderna. Il gentiluomo deve sapere il latino, ma deve apprenderlo parlando: le lingue devono essere apprese senza grammatica. La grammatica non ebbe mai più fiero avversario di Giovanni Locke. Se manca chi possa parlare una lingua, si studi per mezzo di raffronti, ma giammai con regole astratte. Siamo con lui più innanzi nella demolizione dell'umanismo scolastico del protestantismo e del gesuitismo che con Ratke e Comenius.

Comenius e Milton avevan detto che le parole e le cose andavano studiate insieme. Locke fa un passo innanzi: le pa-

role devono servire alle cose. Il principio dell'intuizione e del processo intuitivo è quindi più chiaro in lui. Con più forza del Montaigne combatte l'uso del far imparare a memoria: la memoria segue naturale all'interesse delle cose.

Locke vuole nel suo piano didattico pel gentiluomo, col latino e le lingue straniere, la geografia, l'aritmetica, l'astronomia, la geometria, la cronologia, la storia, la legge civile, la logica e la nuova filosofia. I viaggi considera come necessario complemento di una buona istruzione. Locke non ha fede nell'azione educativa dell'ambiente domestico, anche dell'ambiente domestico dei gentiluomini. Abbiamo così con lui dinanzi il piano d'istruzione di un gentiluomo, di un gentiluomo che deve essere educato alla vita del mondo, che deve prender parte alla vita politica del suo paese. In questo piano, tutto quello che si apprende, deve avere indirizzo pratico e servire alla pratica. Gran merito del Locke è di legare insieme in tutte le questioni pedagogiche la psicologia e la pedagogia, che procederanno continuamente insieme dopo di lui.

Il pensiero pedagogico di Locke non limitò la sua efficacia all'Inghilterra; esso passò in Francia e in Germania, e trovò tosto eco modesta in Italia nelle opere del Genovesi. Si può dire che, come il pensiero Galileiano e Baconiano, anche il pensiero di Locke diventa pensiero dell'Europa civile.

L'Umanismo, lo pseudumanismo dell'indirizzo scolastico e protestante e cattolico non hanno maggior nemico di Giovanni Locke. Per quanto non miri che a formare il gentiluomo, Locke ha contrapposto, in modo ampio e completo, all'istruzione che vive di parole, di reminiscenze e d'imitazioni classiche, un insegnamento e un'educazione che hanno per iscopo la società e la vita. Mentre per gl'indirizzi umanistici la scuola era estranea alla società, estranea per la parola su cui si aggirava, che era parola di lingue morte, estranea perchè tutta circoscritta a pensieri altrui e senza riferimento alcuno alla natura reale e viva, con Locke penetra nell'inse-

gnamento la luce della realtà; la parola è posta in servizio delle cose e alla parola viva è dato il primo posto. Di più, egli cerca il fondamento della educazione morale non fuori dell'alunno, ma nell'alunno. E tutto questo è progresso, è progresso degno di filosofo e di pedagogista, di gran filosofo e di gran pedagogista.

Si suole criticare in Locke il suo utilitarismo e la nessuna importanza da lui data alla poesia e alla educazione estetica; e le critiche non mancano di fondamento. Però Locke vuole che non manchi nell'educazione la musica e l'abitudine a studiare uno strumento musicale; nè si deve dimenticare che egli, riconoscendo molta varietà negli animi e nelle menti, esponeva l'educazione e l'istruzione che voleva in tutti i gentiluomini inglesi, e non quella che poteva esser raggiunta da gentiluomini dotati di speciali vocazioni.

Leibniz (1646-1716) fu filosofo, giureconsulto, matematico, naturalista, teologo e uomo politico. Se egli non ha nella filosofia e nella pedagogia l'importanza del Locke e i suoi titoli maggiori di gloria sono nelle matematiche, tuttavia come nessuno storico della filosofia può prescindere dal suo sistema delle *Monadi e dell'armonia prestabilita,* nessuno storico della pedagogia può non ricordare la sua profonda fede nell'educazione, l'attività che egli dispiegò per promuovere l'alta cultura tedesca nelle classi nobili. In molte delle sue lettere, in alcune sue dissertazioni e nel suo scritto *Disegno per l'educazione di un principe* tratta questioni pedagogiche; ma la pedagogia non fu oggetto di speciali suoi studi. Fu educatore del figlio di un suo protettore, e ammiratore del

Leibniz.

Comenius. Leibniz, sempre che tocca quistioni didattiche, raccomanda ai maestri che nell'insegnamento sia unita la teoria alla pratica; che nell'insegnare non si posponga l'utile a ciò che ha solo valore di curiosità; che si coltivino insieme colle lettere la storia, la matematica, la geografia, la fisica, le discipline morali e civili; che insegnando, sopratutto, si procuri anche per mezzo di passeggiate e di viaggi, di creare nell'animo dei discenti vivi e svariati interessi. Nei piani di studi che egli detta per gentiluomini o per principi, speciale caratteristica del Leibniz è di misurare le forze degli alunni dalle proprie e di chiedere un sapere enciclopedico. Al Leibniz manca la visione delle vere forze dell'educando, visione che aveva in alto grado il Locke; gli manca la lunga meditazione e una larga esperienza di cose scolastiche; ma anche lui è coi tempi, ha sorpassato lo pseudumanismo e sente pei gentiluomini il bisogno di una nuova cultura. Leibniz prepara l'*Illuminismo* tedesco di cui diremo in seguito.

L'istruzione negli alti pedagogisti ha sorpassata l'influenza delle chiese e si move verso la laicità; in tutti i pedagogisti pratici e teorici si pon mano nell'insegnamento medio a correggere l'umanismo o lo pseudumanismo scolastico di protestanti e di cattolici. Tutte le dottrine pedagogiche di questo secolo hanno come un'aria di famiglia, frutto di principii e di intenti comuni.

Questo secolo XVII, mentre corregge e rinnova l'umanismo, mentre rifà con nuovi metodi e nuove finalità le scuole medie e fonda un umanismo nuovo, comincia a sentire il bisogno per le moltitudini di una cultura scolastica nuova, senza classicismo. E tutto ciò si compie sotto l'azione del sentimento religioso. Gli uomini di scuola del secolo non s'insospettiscono delle nuove esigenze della vita e dell'influenza delle scienze nel campo scolastico.

Le scienze penetrano nelle scuole, son raccomandate anche da pedagogisti che vedono principalmente nell'educazione una

finalità religiosa confessionale, senza che alcuno paventi il loro potere, senza che alcuno veda il loro ufficio rinnovatore nella cultura e nella vita stessa delle scuole. Si direbbe che questo secolo XVII che ha creato i metodi per un rapido progresso delle scienze, non senta tutto ciò che porta nella cultura il nuovo spirito scientifico, e come non sia più possibile nè una filosofia senza le scienze, nè una pedagogia e un'azione educatrice senza l'opera loro. Questa visione incompleta, questa coscienza dimezzata è la principale caratteristica della coscienza filosofica e pedagogica di questo secolo.

Quali innovazioni nell'ordine teoretico e pratico si compiono nel secolo XVIII? Che ci mostra in ordine all'educazione, alle scuole e alle dottrine pedagogiche il secolo XVIII?

---

CAPITOLO XXIV.

## Il secolo XVIII, la sua filosofia, le scienze, le lettere e le trasformazioni sociali in ordine all'educazione, alle scuole e alle dottrine pedagogiche.

Importanza per la storia della civiltà e della cultura del secolo XVIII e necessità di ben comprenderlo nei suoi caratteri generali per intenderne l'educazione, le scuole e le dottrine pedagogiche. — Spirito filosofico e filosofia del secolo XVIII. — Nuovo fondamento delle dottrine etiche e nuovi indirizzi delle scienze sociali. — Il bisogno di diffondere la cultura e l'opera degli Enciclopedisti. — I progressi nelle scienze e tendenza a divulgarle. — Nuova vita letteraria in tutti i popoli. — Come filosofia, scienze e lettere facciano più vivamente sentire i mali e le ingiustizie della vita sociale. — L'assolutismo dei principi e la loro opera di riforme in Portogallo, in Spagna, in Germania, in Austria ed in Italia. — Come tutto questo rinnovellamento di cultura e queste trasformazioni sociali cooperassero a modificare l'educazione, le scuole e le dottrine pedagogiche. — Carattere dello spirito educativo del secolo XVIII e come esso però non potesse fondare un nuovo diritto educativo e scolastico. — Istituti e scuole in Francia, in Germania, in Austria, in Italia e in Inghilterra. — L'educazione femminile nel secolo XVIII. — Come lo spirito del secolo rifulga meglio e più nelle dottrine pedagogiche che nell'attività scolastica. — Ragione di ciò. — Fatti scolastici notevoli: l'igiene pedagogica e l'edilizia scolastica. — Il sentimento di umanità negl'istituti educativi. — L'educazione degl'individui in istato patologico in questo secolo. — Le dottrine pedagogiche della Francia, della Germania e dell'Italia.

Ed eccoci al secolo rinnovatore di tutta la vita nell'Europa e nel mondo, al secolo XVIII. È il gran secolo della storia. Le nuove correnti feconde di vita che si erano venute formando dal secolo XV al XVI, al XVII ora dilagano; si diffonde ora un nuovo spirito filosofico più schietto, più largo, più ardito, che con nomi diversi di *deismo*, d'*illuminismo* o di *razionalismo* guadagna le menti, non rimane patrimonio di pochi, ma mira a trasfondersi in molti. Le nazioni d'Europa si avvicinano e si stringono ora nella loro vita spirituale più che nel passato. Il teatro della storia, che nel secolo XVII era circoscritto alla Francia, alla Germania, al-

l'Inghilterra, s'ingrandisce: il Portogallo, la Spagna e l'Italia si ridestano dal loro letargo. Sorgono nel nuovo mondo gli Stati Uniti di America con aiuti del vecchio mondo, e la civiltà dell'Europa Occidentale fa sentire la sua influenza sulla Neva e nelle popolazioni del Nord. È aumentata in questo secolo la fede nella potenza dell'uomo e della ragione; si sente che si deve progredire e si vuol progredire. La cultura diventa forza sociale; si consolida e si diffonde l'istituto della stampa periodica e la stampa e la critica diffondono nuove idee, mettono a nudo l'ignoranza e i pregiudizi de' popoli, la loro miseria di usi, di consuetudini e di leggi, la sciagura di privilegi che li opprimono e le loro tristi condizioni economiche. Tutta una nuova vita pervade ed agita il mondo sociale. Il cristianesimo è scaduto e scade nelle sue forme confessionali e diventa pensiero razionale e storico negli spiriti eletti, rimanendo nelle moltitudini cieca consuetudine di pratiche. Nei popoli si è formata la persuasione che i principi sono per i sudditi e non i sudditi per i principi, e i principi sentono la miseria e il disagio dei popoli, vogliono riformare e ascoltano le parole incitatrici a riforme di filosofi, di giuristi e di letterati. Letterati, filosofi e giuristi combattono le chiese e adulano i principi. Tutto un ideale nuovo di vita si sprigiona dalle coscienze. È il secolo di una nuova filosofia, di una filosofia che ha eliminato l'equivoco di una *verità razionale* di fronte ad una *verità sovrarazionale;* il secolo di una vita scientifica più larga, più complessa, più vicina a poter dare una concezione del mondo, dell'uomo e della società e più atta a far sentire agli uomini l'utilità delle scienze; è il secolo di un nuovo indirizzo e più vicino a vita civile nelle letterature; è il secolo in cui i Gesuiti sono scacciati dagli Stati cattolici e un papa li abolisce; il secolo della rivoluzione francese, della proclamazione dei diritti dell'uomo e del principio di un'epoca nuova per la storia dell'umanità.

Lumeggiamo sommariamente nei suoi caratteri generali

la vita spirituale e sociale di questo secolo per vederne i suoi riflessi nell'educazione, negli ordinamenti educativi, nelle scuole e nelle dottrine pedagogiche; lumeggeremo poi la vita di questo secolo negli atteggiamenti diversi che viene prendendo nei vari popoli. E ciò è necessario. Come intendere le nuove esigenze educative, senza intendere la società che le pone? Come intendere la vita interna delle scuole per rispetto agl'insegnamenti, senza intendere i progressi della cultura che vi si riflettono? Come intendere le dottrine pedagogiche, fuori della vita sociale, della cultura e della filosofia di un dato tempo? La vita educativa, la vita scolastica, le dottrine pedagogiche si modificano, e l'abbiamo sempre visto, col modificarsi della vita sociale, della mentalità e dei bisogni di una società.

Non possiamo procedere in questa generale esposizione di idee e di fatti che per sintesi od accenni; essi però bastano agl'intendimenti nostri.

Cominciamo dallo spirito filosofico e dalla filosofia.

Generale è il rinnovellamento dello spirito filosofico e della filosofia in questo secolo per rispetto allo spirito filosofico e alla filosofia del secolo XVII; e la Francia in questo rinnovellamento primeggia, e nella Francia Voltaire dalle molteplici attitudini e dai molti ingegni. Questo secolo reclama l'indipendenza della ragione, l'autonomia assoluta della ragione. Da per ogni parte, ne' popoli civili, con intonazioni diverse e con parole diverse, è la ragione che si vuole che troneggi; da per ogni parte, nei nuovi pensatori, la religione diventa simbolo, il cristianesimo, fatto storico e teoria morale naturale. I sistemi filosofici discordano fra loro, ma lo spirito filosofico rimane sostanzialmente lo stesso. Cristiano Wolf discorda da Condillac, Diderot da

Voltaire.

Rousseau, Hume da D'Holbach e da La Mettrie, ma la filosofia vuol essere sempre esperienza, sempre processo di esperienza e mediante l'esperienza sciogliere i problemi fondamentali dell'essere e del pensiero; è sempre realismo, sempre reazione all'idealismo primeggiante nel secolo XVII. Condillac semplifica il sensismo di Locke, e Gassendi, l'avversario di Descartes, trionfa; Hartley, Bonnet, Priestley allargano il campo della psicologia; La Mettrie e D'Holbach portano il nuovo psicologismo fisiologico nel campo della considerazione universale della natura, e affermano che tutto è moto; che nei tre regni della natura circola la stessa forza e la stessa materia; che nella natura non vi è intelligenza e finalità; che il mondo sociale è retto dalle stesse leggi del mondo naturale; che bene e male sono fatti relativi a noi. Le alte speculazioni filosofiche di carattere etico e morale sono ora portate dagl' Inglesi nel campo psicologico, e nel campo psicologico riconducono la morale Mandeville ed Helvetius.

Il nuovo spirito filosofico e la nuova filosofia rinnovano gli studi sociali. Lo *Spirito delle leggi* di Montesquieu, il *Codice della natura* del Morelly, l'*Origine e i fondamenti dell'ineguaglianza* e il *Contratto sociale* del Rousseau, il *Quadro economico* del Quesnay, tutta l'opera di propaganda liberale ed anticlericale di una sterminata costellazione di scrittori, rappresentano in Francia e fuori un nuovo indirizzo negli studi sociali. Gli studi sociali si volgono ora verso la sociologia e l'economia politica; le utilità sociali guidano la mente di chi scrive, e chi scrive ha fede di redentore di miserie e di ingiustizie. Gli scritti contro la chiesa e le chiese diluviano; tutto il vecchio ambiente mentale è in dissoluzione, un nuovo

Montesquieu.

ambiente mentale sorge. Ora filosofi e scrittori non tengono alla forma, ma alle cose che dicono e al valore loro per l'uomo, al valore loro per la vita e per la felicità umana.

E questo nuovo movimento filosofico, questo nuovo orientamento generale di tutta la filosofia e di tutta la cultura è unito a vivo bisogno di diffonderla. Il secolo XVII è aristocratico nel sapere; il secolo XVIII vuole essere un secolo di luce per tutti. La cosidetta *Repubblica delle lettere* che, col suo latino, avvicinava e teneva insieme i dotti, è finita; la cultura si diffonde ora colle lingue nuove; le traduzioni dei libri unificano sempre più il patrimonio intellettuale de' popoli; diffondere il sapere è passsione de' tempi. *L'Enciclopedia o Dizionario ragionato di scienze arti e mestieri,* stampato dal 1751 al 1772 sotto la direzione di Dionigi Diderot e di Giovanni D'Alembert (1717-1783) è l'organo magno per la diffusione del nuovo spirito filosofico e della nuova cultura, è la voce dell'umanità nuova in tutti i campi del sapere, e ad essa collaborarono il Voltaire, il Rousseau, il Grimm, il D'Holbach, il Turgot, ecc.; e questo bisogno di diffondere la cultura, la cultura rifatta dalla critica, se move e s'irradia dalla Francia ed è più intenso in Francia, è però sentito da tutti i popoli civili.

D'Alembert.

Col rinnovellamento dello spirito filosofico e della filosofia progrediscono le scienze, s'ingrandisce la loro organizzazione ideale e cresce l'influenza sociale dell'utilità loro. Le matematiche acquistano grande importanza per opera dei Bernoulli, di D'Alembert, di Maupertuis, di Eulero, ecc.: Eulero nelle sue *Lettere su alcuni argomenti di fisica e di filosofia* cerca di divulgare questi studi. Con Lagrange la meccanica celeste raggiunge una singolare perfezione di calcolo. Gli studi astrono-

mici con Bradley, Herschell e Laplace formano la gloria del secolo. Il Laplace mostra che il mondo degli astri sta a sè e va da sè senza interventi sovrannaturali passati, presenti o futuri. La forma della terra è meglio determinata; è misurato il meridiano terrestre, e tal misura sarà fondamento del sistema metrico decimale. Fontanelle scrive le sue *Conversazioni su la pluralità dei mondi;* Lalande disegna la carta astronomica; Bailly scrive la storia dell'astronomia. Matematica ed astronomia, queste due scienze fondamentali per l'interpretazione cosmica, procedono verso una larga e compiuta organizzazione di dottrine; ove prima erano poche idee e poche scoperte si costituiscono ora vere scienze.

Bailly.

E con eguale sicurezza e grandezza procedono in questo secolo gli studi nelle scienze fisiche. Come enumerarli tutti? Fahrenheit, Réaumur continuano le esperienze sui termometri; i Montgolfier cercano di prendere possesso dell'aria; Giovanni Watt introduce grandi perfezionamenti nella macchina a vapore. Nel campo dell'elettricità è scoperta la bottiglia di Leida; son visti dei rapporti tra l'elettricità e i fulmini, e Franklin inalza a Filadelfia, nel 1760, il primo parafulmine; Volta, mediante la pila, rende sensibile e maneggevole questa forza portentosa. Nella chimica Priestley fa numerose esperienze sui gas; Lavoisier trova la composizione dell'aria atmosferica, decompone e ricompone l'acqua e fonda la chimica moderna, in cui emerge il nome di Berthollet. Le scienze naturali hanno in Buffon uno

Franklin.

scrittore geniale che sa ad esse interessare il pubblico; Daubenton fa progredire l'anatomia zoologica; Linneo dà una nuova classificazione delle piante; Lorenzo De Jussieu stabi-

Lavoisier.

Berthollet.

lisce la classificazione universalmente accettata. Nella medicina Barthez, col suo vitalismo, fonda la fisiologia su basi più so-

Buffon.

Linneo.

lide. Arricchiscono con nuove scoperte le scienze mediche Vallisnieri e Spallanzani. Morgagni, sugli studi istologici di Malpighi, inaugura l'anatomia patologica; Jenner scopre il vaccino; Cheselden fa la prima operazione di cataratta e dà la vista ad un cieco nato.

Le lettere e gli studi letterarii si rinnovano anch'essi in questo secolo, e in tutti i popoli le lettere s'inspirano a sentimenti democratici e civili.

Ma tutta questa nuova filosofia, tutta questa nuova vita scientifica, tutta questa nuova letteratura, nonostante il desiderio di diffonderle, rimangono patrimonio di pochi, mentre la miseria, l'ingiustizia e l'abbrutimento sono il triste retaggio dei molti, mentre filosofia, scienze e lettere cooperano a far sentire ancor più vivamente i mali della vita.

E questi mali sono in ogni popolo, se non in ogni popolo egualmente avvertiti. I nobili e il clero s'erano inchinati al potere assoluto, ma consideravano le altre classi sociali come propri sudditi. Da per ogni parte erano leggi restrittive; la proprietà da ogni parte era gravata da mille balzelli; il lavoro industriale era afflitto dalle corporazioni e da regolamenti che impedivano l'iniziativa individuale e la libertà del lavoro; il commercio era inceppato da dogane interne e di frontiera; la giustizia più che da leggi era governata da prerogative di persona e vi erano quasi tanti tribunali quante le persone privilegiate; l'esercito era ancora sorretto dal principio feudale; l'amministrazione dello Stato confusa e guasta; e, laddove lo spirito de' tempi domandava libertà personale, libertà di lavoro, libertà intellettuale, libertà religiosa, ordine nella vita politica e miglioramenti economici, tutto vi contrastava. E contrastava sovratutto un ambiente sociale colto a questa generale oppressione delle popolazioni, e l'oppressione diventava tanto più intollerabile, quanto più gli scrittori la mettevano a nudo. Si sentiva da molti che l'emancipazione non poteva venire che dalle idee; che le idee dovevano rifare il mondo, e questa fede si diffondeva, rendendo gli animi più sensibili ai mali della vita e facendo sì che i popoli sperassero nei principi, perchè vi mettessero riparo.

E i principi riformavano o cercavano di riformare.

Si riforma e si vuole riformare in Francia; si riforma e

si vuole riformare in Portogallo, in Ispagna, in Germania, in Austria e in Italia. Il Portogallo, per opera del marchese di Pombal, ministro di Giuseppe I, entra nelle vie delle riforme. Mercè i suoi provvedimenti e le sue cure, egli rialza l'agricoltura, l'industria e il commercio; proscrive i Gesuiti (1759), riorganizza l'istruzione superiore e infrena il tribunale dell'inquisizione; incoraggia la stampa, la traduzione dei migliori libri francesi, promuove l'istituzione di scuole professionali gratuite per il popolo, e in nome del potere regio, assoluto e inflessibile, e del diritto divino cerca di diminuire i privilegi e di migliorare le condizioni dei sudditi. La Spagna, alla sua volta, riforma con Carlo III e il conte D'Aranda.

Pombal.

I Gesuiti sono scacciati nel 1767, e D'Aranda, nonostante l'opposizione del papato, sopprime il diritto d'asilo nelle chiese e restringe l'autorità del tribunale dell'Inquisizione; l'opera sua, continuata da Florida Blanca e da Campomanes, risolleva le condizioni dell'agricoltura e dell'industria. La Germania, divisa in Stati e staterelli, oppressa da abusi e da privilegi, si è ora innamorata della cultura francese e inglese, di Locke e di Rousseau, di Montesquieu e di Adamo Smith. Nella Prussia Federico II, che ama il genio, le lettere, le arti della Francia e la compagnia di Voltaire, si volge a sviluppare l'agricoltura, l'industria e il commercio, e popola Berlino non solo di caserme, ma di collegi e di accademie. L'Austria riforma e si rigenera con Maria Teresa e Giuseppe II. Giuseppe II sottopone ad imposte le terre dei nobili e del clero, per migliorare le condizioni della campagna; sopprime servitù personali, caccie riservate e conventi; abolisce le cariche feudali e prende a riorganizzare anche la Chiesa; dà grande impulso all'agricoltura, all'industria e al commercio; apre scuole,

asili e ospedali, incoraggia le lettere e favorisce gli artisti. L'Italia ha i suoi principi riformatori. Riforma in Piemonte Carlo Emanuele III coi consigli del marchese Di Ormea e

Maria Teresa.

Giuseppe II.

del Boggino; riformano in Lombardia Maria Teresa e Giuseppe II; riforme si compiono nel Ducato di Parma e Piacenza dal Du Tillot; riforme in Toscana da Pietro Leopoldo I e nel reame di Napoli da Carlo III e da Ferdinando IV, consi-

Carlo III.

Clemente XIV.

gliati dal Tanucci. Lo spirito di riforme invade anche il papato e Clemente XIV sopprime i Gesuiti. Anche due Stati Slavi sentono l'influenza di questa civiltà occidentale, rinnovatrice e riformatrice: la Russia e la Polonia. Pietro il Grande fonda

Pietroburgo e innesta su l'uomo slavo la nuova cultura; Caterina II ne continua l'opera, e Diderot traccia un piano di studi per la Russia; Rousseau per la Polonia.

Tutto questo moto d'idee, questa filosofia nuova, questa nuova scienza, questa nuova letteratura; tutta questa nuova coscienza di mali sociali da riparare e questo bisogno di sbandire pregiudizi e privilegi; tutto questo moto di cultura che vuol essere sempre chiaro, sempre facilmente affiatabile alle menti e uscire dalla cerchia aristocratica per diffondersi nelle moltitudini, moto di cultura in cui le questioni sociali e i mali sociali sono parte principalissima; tutta quest'opera di riforme cui da per ogni parte si mette mano dai principi; devono pur modificare l'indirizzo e l'opera dell'educazione, devono far sentire la loro influenza sulle scuole o sulle dottrine pedagogiche. I secoli XVII e XVIII si continuano, ma continuandosi sono diversi, e la diversità fra essi deve essere anche diversità nel campo pedagogico. L'educazione segue la vita sociale e i bisogni sociali; le istituzioni pedagogiche e le dottrine pedagogiche seguono il movimento della cultura e le esigenze della cultura. La filosofia nel secolo XVII è di pochi, ora è di molti e la coscienza pubblica si affeziona alle idee nuove; si direbbe, anzi, che la filosofia e la cultura in genere, non affermino che quello che è nella coscienza di tutti. Mentre il secolo XVII rimane aristocratico, il secolo XVIII aspira a democrazia. La filosofia nel secolo XVII si rinnova senza contraddire, nella maggior parte de' filosofi, la religione; nel secolo XVIII la ragione compie la conquista di sè, è padrona di sè e si afferma sovrana. Le scienze che nel secolo XVII sorgono, nel secolo XVIII progrediscono, e fanno sentire la loro importanza per la vita e le utilità della vita. Filosofia, cultura, scienze, lettere, riforme sociali, tutto in questo secolo coopera per una nuova orientazione nel campo intellettuale e pratico, e perciò educazione, ordinamenti scolastici, dottrine pedagogiche, tutto deve subire, in qualche modo, se non una grande

trasformazione fondamentale, modificazioni e accenni a una trasformazione fondamentale.

Quali queste modificazioni o accenni a una grande trasformazione per l'educazione e per le scuole?

Ristrettissimo era il circolo di educazione diretta e di cultura educativa nel primo umanismo italiano e straniero; la Riforma l'allarga per preparare, colla cultura, la classe dirigente che la difenda; la Controriforma fa altrettanto per il mondo cattolico. Il secolo XVII, benchè sotto l'influenza religiosa, modifica l'organamento educativo e scolastico, ma continua a considerare la cultura come privilegio di gentiluomini, di nobili e di borghesia arricchita. Diversa è invece l'orientazione pedagogica del secolo XVIII. Il secolo XVIII reclama l'intervento dello Stato nelle scuole, vuole laicizzare la cultura pedagogica e scolastica, estenderla ad un maggior numero e considerarla come interesse politico e nazionale. Talchè, con diversi significati, dall'umanismo in su, il circolo educativo si allarga; nel secolo XVIII l'educazione lega a sè molteplici e svariati interessi, senza però diventare universale; in questo secolo l'interesse principale della scuola cessa di essere la scuola media e diventa la scuola delle moltitudini. Molto nondimeno non si fa per le scuole delle moltitudini e non si poteva far molto. La nuova vita scolastica per le moltitudini poteva essere conato, accenno, tendenza, ma non idea chiara, fatto universale, coscienza. Filosofia autonoma e libera; scienze progredite; letterature nuove e pervase da sentimenti civili; riforme di principi: tutto ciò costituiva un nuovo ambiente intellettuale, ma non poteva bastare per rinnovare grandemente l'educazione e le scuole e far sorgere un nuovo diritto educativo e scolastico. I progressi intellettuali del secolo, per quanto si mirasse a divulgarli e si divulgassero, rimanevano però sempre di pochi. Quanti erano i filosofi? Quanti gli scienziati e i letterati? Ben pochi; formavano essi nobili e augusti cenacoli, ma erano cenacoli. Lo spirito riformatore de' re e

de' principi portava in se stesso de' limiti che dovevano restringerlo e angustiarlo: il potere regio e il principato derivavano da diritto divino ed essi stessi costituivano sovrano privilegio, e avevano bisogno di privilegiati per reggersi e conservarsi. Lo Stato, è vero, non vuole che la Chiesa spadroneggi e aspira ad esser laico; ma il principe è principe per diritto divino, per diritto che la Chiesa suffraga. Or queste limitazioni e contraddizioni che ha in sè il secolo XVIII si devono riflettere anche nel campo pedagogico: esso combatte i privilegi e si move verso l'eguaglianza, ma non può liberarsi dai privilegi; vuole la laicità, ma non si può reggere senza la Chiesa; vuol sollevare le moltitudini, ma ha bisogno de' privilegiati che le moltitudini opprimono. A ciò si aggiunga che quel poco che si fa o che si vuol fare dai principi per l'istruzione delle moltitudini, di nascosto o apertamente ribella i nobili e insospettisce preti e frati. Un nuovo diritto educativo e scolastico poteva essere idea, tentativo, ma non fatto e istituto nel secolo XVIII.

E perciò le vecchie scuole del secolo XVII, animate e promosse da sentimento religioso, continuano e dovevano continuare la loro vita, benchè non siano esse che esprimano il genio dei tempi. Il nuovo spirito educativo si accenna; si accenna il bisogno di un nuovo tipo scolastico; si delinea una nuova funzione dello Stato nell'educazione e nella scuola, ma tutto ciò, nonostante il progresso della filosofia, delle scienze e della cultura, nonostante lo spirito sociale riformatore, riesce lento nel campo scolastico. La lentezza è il carattere della dinamica pedagogica. Il secolo emergerà in dottrine pedagogiche, come vedremo in seguito, ma rimane povero nella vita delle scuole.

Diamo nondimeno un'idea di questo moto scolastico proprio e caratteristico del secolo XVIII.

Come dicemmo, in Francia tutta la vita scolastica è nelle mani degli Oratoriani e degl'Ignorantelli e dei vari ordini re-

ligiosi che, ne' collegi, si avvantaggiano per la loro industria scolastica della soppressione dei Gesuiti. Continua nondimeno anche in questo tempo e in Francia e fuori la benefica influenza dell'impulso pedagogico dato da Portoreale: tutte le migliori innovazioni o modificazioni, introdotte nelle scuole, fanno capo a Portoreale. La quistione teologica, che aveva dato origine a Portoreale, si attutisce nell'universalità del clero, ma Portoreale continua la sua influenza benefica nell'insegnamento medio cattolico. Si può dire che il mondo cattolico trova la sua semenza fecondatrice, anche nel secolo XVIII, in Portoreale. Gli Oratoriani nondimeno conservano il loro ascendente. Ma in che condizione si trovano essi e tutti gli altri ordini religiosi? La nuova vita e le nuove idee richiedevano ben altro che un insegnamento chiesastico. Gl'Ignorantelli anch'essi si propagano colle loro scuole, ma i metodi difettano; s'insegna per propaganda religiosa, per zelo religioso e non per amore della cultura. Tutto il secolo XVIII è ambiente poco favorevole all'opera di queste anime religiose; ma il problema pedagogico che il secolo pone è complesso e perciò molto si discute, ma poco si fa. Nel poco di nuovo che si fa in Francia, dobbiamo ricordare il Paulet che fonda un istituto per i poveri. In verità, la vita nuova del secolo non investe le istituzioni scolastiche; è secolo questo in Francia d'idee pedagogiche e di dottrine pedagogiche, ma non di grandi innovazioni scolastiche.

In Germania troviamo l'opera riformatrice, anche nelle scuole, di Federico il grande. Amico di Voltaire e della cultura francese, egli infaticabilmente si rivolge a migliorare le condizioni materiali e morali dei suoi sudditi e si occupa della educazione della gioventù e di questioni pedagogiche. Federico ha coscienza del dovere dello Stato nell'educazione; laicizza l'insegnamento superiore, che mette in consonanza coi tempi, e sente il bisogno di scuole per le moltitudini, ma, con manifesta inconseguenza a ciò che ha fatto per l'insegnamento su-

periore, prepone alle scuole delle moltitudini i pastori, e nelle materie di insegnamento scolastico fa che primeggi la religione. Più importante, per il suo significato storico e umano, è l'opera di Federico Eberardo di Rochow. Questo gentiluomo prussiano, dopo aver combattuto ed esser stato ferito in parecchie battaglie, si dedica con animo di apostolo alle scuole per il popolo, e fra le scuole del popolo, particolarmente alle scuole dei poveri contadini. Rochow è una delle figure più belle della storia tedesca di questa età. Egli crede che l'ignoranza e i pregiudizi rendano infelice il popolo e più che mai infelici i contadini; la scuola si presenta a lui come opera di redenzione sociale, come opera necessaria per la felicità dei più miseri e dedica alla scuola tutta la sua vita, tutto il suo avere, tutto il suo ingegno; e per rendersi degno della scuola rifà fin la sua cultura. Egli vuol essere il topo che rode la rete dei pregiudizi in cui è impigliato, scorato e oppresso il leone popolare. La sua opera indefessa nel fondar scuole, la sua propaganda per le scuole dei contadini, commove. Combatte il Rochow l'egoistico errore di molti del suo tempo, e non del suo tempo soltanto, che le campagne non abbisognino di scuole o basti che ne abbiano poche e misere; disapprova l'andazzo del tempo di porre la Bibbia come libro di lettura per le scuole; vuole il sentimento morale fondamento del sentimento religioso e l'insegnamento religioso riduce a quello in cui tutti gli uomini possano convenire. Col Rochow la letteratura scolastica popolare fa dei progressi; il suo libro l'*Amico dei fanciulli* ebbe gran fama; ma pur troppo la propaganda di Rochow si dispiegò entro piccoli confini, nelle sue terre.

Rochow.

In Austria, con Maria Teresa, coadiuvata da Ignazio Felbiger (1724-1788) si attende, fra le molte riforme, anche a riforme scolastiche. Felbiger compila il regolamento scolastico per i cattolici della Slesia e la contea di Glatz e porta nelle scuole delle moltitudini un nuovo indirizzo. Nel suo regolamento scolastico, Felbiger raccomanda la buona preparazione dei maestri. Per l'istruzione dei maestri, egli pubblicò nel 1772 lo scritto: « *Qualità, sapere e contegno del maestro* ». Gli scolari, secondo Felbiger, devono aver coltivata la memoria, ma più ancora il giudizio; essere preparati a vivere da uomini e da cittadini nello Stato e da credenti fedeli nella religione di Cristo. Il maestro deve insegnare non individualmente, ma a tutti, e assicurarsi con accorte domande che gli scolari hanno capito. Introduce Felbiger nelle scuole speciali tavole mnemoniche e sinottiche. Nel 1774, come direttore generale delle scuole per gli Stati austriaci, egli scrisse un « *Ordinamento scolastico generale per le scuole normali di tutti i paesi imperiali e reali* », ordinamento che ha sua base nel concetto che da una buona educazione e da un buon indirizzo, dato nei primi anni, dipende il destino de' cittadini, la cultura e il genio dei popoli; educazione che non si raggiunge se non si rischiarano le tenebre dell'ignoranza per mezzo d'istituti educativi bene organizzati e d'insegnamenti adatti ad ogni classe di persone.

Felbiger.

Mercè l'opera di Ferdinando Kindermann (1740-1801) la riforma scolastica patrocinata dal Felbiger si diffuse in Boemia. Nelle scuole fondate dal Kindermann s'insegnava a leggere, a scrivere, a conteggiare, la religione e la storia religiosa, la

morale, la calligrafia, la musica e l'economia rurale. Nel 1773 la sua scuola fu elevata a scuola modello, ed egli vi istituì un insegnamento industriale. Giuseppe II seguì la via delle riforme scolastiche, tracciata da sua madre; e si adoperò anche lui perchè le moltitudini avessero un po' di cultura necessaria per la vita civile. Ma nonostante l'opera riformatrice scolastica e di Maria Teresa e di Giuseppe II e i loro alti intendimenti, poche furono le scuole che sorsero: la vita interna di queste scuole era confusa e disordinata, e poca e scarsa fu quindi l'influenza di esse su la vita sociale.

In Lombardia Francesco Soave (1743-1806) riordina le scuole rurali e prepara abili maestri nelle scuole normali di Milano; e anche queste scuole esprimono in qualche modo lo spirito nuovo dei tempi. Importanza speciale per l'Italia ebbe il Soave come promotore della letteratura scolastica. Il Foscolo lo qualificò ingegno paziente, penna ardente e testa quadra.

In Toscana Pietro Leopoldo I fonda le cosidette scuole leopoldine, che sono scuole femminili gratuite di carattere popolare professionale e industriale. Nel Veneto si ebbero tentativi di riforma consigliati da Gaspare Gozzi. Nel regno di Napoli nel 1768 vi fu un decreto per l'istituzione di pubbliche scuole, ma non ebbe effetti.

Anche l'Inghilterra, al declinare di questo secolo, sente il bisogno d'istruire le moltitudini e specialmente i poveri; ma anche in Inghilterra, come in altri paesi, l'istruzione è concessione, aiuto, assistenza. Manifestazione di questo bisogno d'istruire le moltitudini è l'istituto di mutuo insegnamento del Bell e del Lancaster. Che è questo istituto? In una aula sola è dato l'insegnamento ad un migliaio di alunni divisi in circoli. Chi insegna? Insegnano gli alunni stessi che hanno appreso quello che insegnano in un circolo precedente. È quasi una scuola automatica. Che s'insegna? Il leggere, un po' d'aritmetica e la Bibbia. Il Lancaster inizia questo sistema di mutuo insegnamento a Londra e vi trova aiuti e incorag-

giamenti, e molti dalla Francia, dalla Germania e dall'Italia vanno a Londra a studiare tal sistema. Esso prova che nella coscienza pubblica è progredito il bisogno di un'istruzione per le moltitudini, ma ancora questo bisogno non ha ricevuta la soddisfazione richiesta dai tempi. Si sente il bisogno di una scuola per le moltitudini, ma ancora essa non è sorta. Da tutto questo piccolo moto di riforme per le scuole delle moltitudini, moto che i principi riformatori incoraggiano e a cui animi elevati si dedicano, si può argomentare l'importanza sociale che vien acquistando la cultura; ma non era possibile che

Andrea Bell.

Giuseppe Lancaster.

molto progredisse la questione scolastica e che sorgesse un nuovo diritto scolastico; occorreva a ciò una società nuova, un suo nuovo organamento coll'affermazione di nuovi diritti, perchè davvero le scuole potessero avere un assetto tutto diverso del passato e riflettersi come esigenze etiche nella missione degli Stati e nella coscienza dei popoli.

Quasi nulla di notevole in questo secolo si fa nel campo della pratica per l'educazione femminile anche delle classi privilegiate e l'educazione rimane abbandonata ai pensionati e ai conventi. Questo solo è evidente: l'interesse del secolo non è più per le scuole medie, ma qua e là si accenna anche per le scuole di carattere popolare, e se questo secolo non è il secolo della scuola popolare, esso la prepara.

Son fatti pedagogici nuovi di questo secolo i seguenti. Comincia ad essere presa in considerazione l'igiene scolastica per rispetto alle aule, all'età della scuola, alla quantità del lavoro scolastico. Si propugna dal Frank la riforma igienica degli ospizii dei trovatelli, degli orfanotrofi, ecc., cui Giuseppe II pone mano, e con ciò l'edilizia educativa e scolastica cessano di essere fatti privati e richiamano sovra di sè la considerazione pubblica.

La carità, che nel passato si era rivolta a sanare mali fisici di fanciulli o ragazzi abbandonati e disgraziati, si rivolge in questo secolo ai mali morali. Sorgono in Olanda case di custodia per bambini. Il pastore Oberlin (1740-1826), nato a Strasburgo, fonda nel 1779 a Waldersbach la prima sala d'asilo per bambini. Lorenzo Garaventa, sacerdote genovese, toglie i ragazzi dal vagabondaggio delle strade e sacrifica ogni suo avere per raccoglierli fino a 400 in iscuole, che sorgono numerose in città. Giovanni Borgi, muratore, vedendo vagabondare per le strade di Roma, sua patria, fanciulli e ragazzi, poco o nulla curati dai genitori, comincia a tener loro luogo di padre e apre ad essi la sua casa. Sovvenuto da elemosine fonda l'ospizio che anche ora porta il nome di Tata Giovanni, cioè di *babbo Giovanni*, come i fanciulli lo chiamavano. Sempre in questo secolo Rosa Govone di Mondovì (1716-1776) fonda in Piemonte asili e ospizi per fanciulle di umile condizione in cui esse dovevano procacciarsi il necessario alla vita col lavoro.

Oberlin.

Ma il fatto più importante dell'attività pedagogica di questo secolo e in cui meglio aleggia il suo spirito di umanità, riguarda l'educazione d'individui in istato patologico. Cardano, come vedemmo a suo tempo, aveva affacciato l'idea

che potessero essere educati alcuni di questi infelici; ma il primo lavoro che accenna a dar la parola ai sordo-muti, è di Corrado Amman, il quale pensò di far parlare il sordo-muto, mettendo in funzione, con singolari espedienti, i suoi organi vocali. L'abate de l'Epée (1712-1789) fonda nel 1761 a Parigi un istituto per sordo-muti, servendosi del cosidetto metodo manuale o dei gesti, per stabilire un commercio di pensieri fra i parlanti e i sordo-muti. Ma è l'Heinike che, nel 1778, riprendendo l'idea dell'Amman, fonda in Lipsia il primo istituto pubblico per sordo-muti, ai quali insegna a servirsi degli organi vocali per esprimere con parole normali i loro pensieri.

L'Epée.

Questi grandi progressi fatti secondo l'idea profetica del Cardano per l'educazione dei sordomuti non rimasero senza

Heinike.

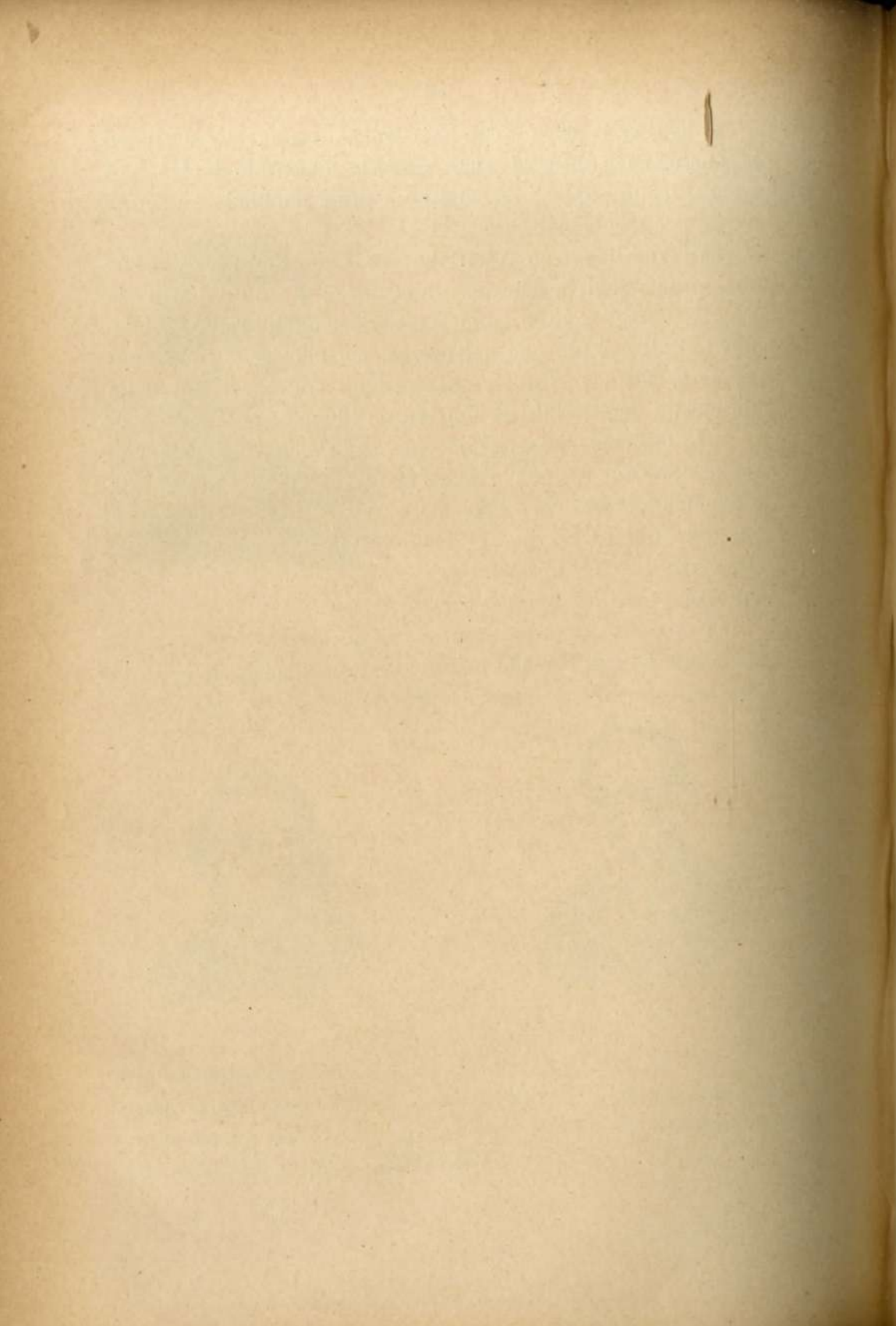
Haüy.

effetto anche per l'educazione di altri individui in istato patologico, per l'educazione dei ciechi-nati. L'educazione dei sordo-muti e dei ciechi-nati aprono le vie all'educazione di altri individui in istato patologico.

Valentino Haüy (1745-1822) trova un alfabeto in rilievo che surroga col tatto la vista e mette in grado i ciechi di leggere. In questo secolo sorgono istituti pubblici per sordomuti e per ciechi-nati.

Tuttavia il secolo XVIII ha più importanza per le sue dottrine pedagogiche che per le scuole e gl'istituti che vede sorgere. E anche ciò si comprende. Secolo d'idee nuove, esso poteva rifulgere, più che nell'azione, nel pensiero. Le grandi riforme scolastiche seguono alle grandi trasformazioni della vita sociale degli adulti e non le precedono.

E le dottrine pedagogiche del secolo, che valgono anche esse a chiarirci la sua vita educativa nei vari popoli, vedremo nel capitolo che segue.

---

## CAPITOLO XXV.

# Le dottrine pedagogiche del secolo XVIII in Inghilterra e in Francia.

Poca influenza del Locke sul pensiero pedagogico inglese nel secolo XVIII. — David Williams e Adamo Smith. — Il *Robinson Crosuè* e il suo significato pedagogico. — La Francia e le sue dottrine pedagogiche nel secolo XVIII. — Caratteri diversi delle dottrine pedagogiche francesi del secolo XVIII. — Rousseau e l'*Emilio*. — Significato dell'*Emilio* per rispetto al passato e all'avvenire delle dottrine pedagogiche. — Come sorse l'*Emilio* nella mente di Rousseau. — L'*Emilio* come opera pedagogica sistematica e come romanzo. — I concetti fondamentali dell'*Emilio* e la loro dialettica organizzazione. — Rousseau, la sua vita e il suo valore di pensatore e di artista nell'*Emilio*. — Sofia o l'educazione della donna. — I critici di Rousseau. — Le dottrine pedagogiche francesi nella forma di critica dell'organizzazione educativa e scolastica del tempo: La Chalotais, Rolland, Turgot. — Dottrine pedagogiche francesi sotto la forma puramente filosofica: Helvetius, Diderot, Condillac. — Caratteri generali delle dottrine pedagogiche francesi nel secolo XVIII.

L'Inghilterra che nel secolo XVIII col suo pensiero filosofico e colla sua letteratura ebbe tanta importanza per rinnovare e ammodernare la cultura europea; che in questo secolo accende la fiaccola dell'Illuminismo e prima dà forma concreta al deismo e al razionalismo; che ha ora nella letteratura Addison, Pope, Johnson, Thomson, Yung, e, nella filosofia, Hume, Hutcheson, Reid, e nella storia Gibbon; l'Inghilterra, nonostante i *Pensieri su l'Educazione* di Giovanni Locke, che muore nel 1704, non ci presenta nel secolo XVIII notevoli dottrine pedagogiche. Essa, assodata nella libertà politica, è ora governata da una classe dirigente accorta, tutta occupata e preoccupata a svolgerne la ricchezza. Il Portogallo e la Spagna sono suoi mercati; comincia a stabilirsi nell'Indostan; s'impossessa del Canadà e alimenta i suoi commerci con lo sviluppare in modo prodigioso le sue industrie.

Alcune sue colonie, che, guidate da Giorgio Washington, formarono poi gli Stati Uniti, si emancipano colla guerra dell'indipendenza (1776-1783), ma non perde per questo il primato mondiale del commercio. Questa vita economica e industriale fiorente poco o punto richiama l'attenzione sulla vita pedagogica e sulle scuole; l'Inghilterra ha nella sua organizzazione sociale e politica i fattori educativi che alimentano tutta la sua attività; e i popoli che progrediscono e che sentono la loro forza e la loro grandezza non hanno ragione di rinnovare i loro ordinamenti educativi. David Williams (1738-1816) nelle sue *Letture su l'Educazione* concreta in questo tempo un piano di studi secondo le idee pedagogiche del Locke, ma non ebbe fortuna; nè fortuna incontrarono le idee di Adamo Smith, che pur mostrava come la diffusione dell'istruzione nel popolo fosse mezzo eccellente per aumentarne la ricchezza. L'istruzione non esce in Inghilterra dalla cerchia dei gentiluomini, e quel poco d'istruzione ch'è impartita alle moltitudini ha carattere caritativo e di beneficenza e per ufficio di conservare e diffondere le credenze religiose. L'opera di Bell e di Lancaster per le scuole, di cui parlammo innanzi, fu meteora passeggera. Solo fatto pedagogico importante di questo tempo in Inghilterra è il *Robinson Crosuè* del De Foe (1661-1731), che, pubblicato nel 1719, ebbe fama mondiale e conferì a rinnovare la letteratura scolastica.

G. Washington.

Che è il *Robinson?*

Il *Robinson* nella forma è un romanzo, ma nella sostanza si può quasi dire che è la filosofia della storia tratteggiata nell'individuo, che è l'individuo fatto immagine dell'umanità;

che è, cioè, una rappresentazione del modo come i bisogni e le forze umane abbiano fatto l'uomo e la società. Tutta l'anima del secolo XVIII è raccolta in questo *Robinson;* in questo *Robinson* che ci mostra l'uomo che fa se stesso; l'uomo che è portato dai bisogni a invenzioni e a scoperte; l'uomo che senza aiuti lotta colla natura, la domina e provvede a sè e alla sua felicità; l'uomo che associato ad altri uomini, al suo compagno Venerdì prima, e più tardi ad altri marinai provenienti da imbarcazioni inglesi e spagnuole, ci fa assistere al sorgere, al crescere e allo svolgersi dello Stato e della società civile. Questo romanzo è la fede del secolo XVIII nelle forze dell'uomo; la fede nella ragione che basta a sè e che dal fondo dell'anima umana fa sorgere la religione e la religiosità; esso è la più semplice e scultoria estrinsecazione dell'autonomia e dell'emancipazione dell'uomo fatta dall'uomo. Il *Robinson,* per cui non si trovava un editore che lo pubblicasse, appena apparso divenne il libro di tutti, di giovani e di vecchi, di signori e di poveri, di grandi e di piccoli; fu tradotto in quasi tutte le lingue e diventò anche libro scolastico. Anzi è il primo libro che porta nelle scuole un contenuto nuovo e tutto moderno; è il libro che farà sentire il bisogno di nuovi libri scolastici. Non per nulla Rousseau scriveva: Questo è un libro che Emilio leggerà per primo, esso sarà per gran tempo tutto il suo tesoro e tra i suoi libri avrà in ogni tempo il primo posto; esso sarà il testo a cui si legheranno le nostre conversazioni sulle scoperte umane e sulle scienze; esso deve essere la pietra di paragone per assicurarmi dei progressi del mio scolaro nel giudicare; e finchè i suoi gusti saranno naturali e semplici, egli vi troverà sempre fonti nuove di piacere.

Non è in Inghilterra, ma in Francia, in Germania e in Italia che troviamo le nuove dottrine pedagogiche di questo secolo.

In Francia tutto il rinnovellamento della cultura è sempre

unito a idee pedagogiche o a dottrine pedagogiche; dottrine, che seguono un doppio indirizzo; alcune l'indirizzo generale e filosofico con Rousseau, Helvetius, Condillac, Diderot; altre l'indirizzo, che potremmo dire critico, con La Chalotais, Rolland, Turgot.

Nel campo delle dottrine pedagogiche di carattere filosofico ci si presenta primo Rousseau; egli ci dà la trattazione più originale delle dottrine pedagogiche del secolo.

L'*Emilio* o *Dell'educazione* segna un'epoca; nell'*Emilio* la pedagogia si organizza nel complesso delle sue dottrine, e questa opera mentre accoglie e ingrandisce lo spirito naturalistico del Rabelais e del Montaigne e lega allo spirito naturalistico idee sociologiche, fonde in uno le idee naturalistiche e sociologiche con l'indirizzo psicologico che veniva dal Locke. L'*Emilio* riassume tutto il passato che ha diritto a vivere nelle menti e apre la via a nuove idee; all'*Emilio* si legano le dottrine pedagogiche posteriori del Lessing, del Kant, del Herder, del Basedow, del Pestalozzi, del Fichte, del Froebel.

Rousseau.

Come sorse l'*Emilio* nella mente di Rousseau? Che è in sostanza l'*Emilio?* Come dev'essere letto l'*Emilio?* Quali i concetti fondamentali che l'informano? Che rimane ancor oggi vivo dell'*Emilio?*

Rousseau nella sua vita avventurosa fu anche precettore a Lione e a Parigi, ma non sentì interessamento, non ebbe affetto alcuno per questo ufficio. Egli rivolge la sua mente ai problemi educativi, perchè richiesto da conoscenti suoi di consigli intorno all'educazione. Questa l'origine, l'origine del tutto teorica dell'*Emilio*, che Rousseau viene elaborando nella sua mente dal 1750 al 1762, anno in cui fu pubblicato contemporaneamente

ad Amsterdam ed a Parigi. Ma l'*Emilio* non è solo un'opera nuova di Rousseau, è anche la sintesi di tutto il suo pensiero; è l'opera in cui più e meglio egli ritrova se stesso, sente se stesso e tutta la sua vita; l'opera in cui si rispecchiano le migliori sue attitudini di filosofo, di scrittore, di artista; l'opera che dev'esser letta e interpretata con speciali criteri per esser compresa ne' suoi concetti fondamentali e giudicata nel suo vero valore.

Ecco qui intanto la filiazione diretta dell'*Emilio* dal pensiero di Rousseau.

Nel 1749 Rousseau scrisse una memoria, premiata dall'Accademia di Digione, dal titolo: *Se le scienze e le lettere hanno contribuito a migliorare i costumi.* Da questo lavoro cominciò la sua fama, e Rousseau vi sostenne che i popoli decadono, quando in essi si inalza il culto delle arti e delle scienze, e che la cultura è corruttrice. Or ciò che significa? Significa che vi ha opposizione fra la civiltà e la natura, che questa è buona, quella guasta. Ebbene, se Rousseau avesse scritto l'*Emilio* dopo questo lavoro, quale ne sarebbe stato il concetto fondamentale? L'educazione è buona, quando è mossa e guidata dalla natura: l'istruzione non ha valore, se non coadiuva l'esperienza della vita: la filosofia, la scienza, l'arte e la poesia non giovano a formare un uomo onesto. Rousseau non scrive l'*Emilio* in questo tempo, ma, quando lo scriverà, queste idee l'informeranno.

Nel 1750 egli scrive, sempre per l'Accademia di Digione, un'altra memoria: *Sull'origine dell'ineguaglianza fra gli uomini e se essa sia determinata dalla natura.* Rousseau non fu premiato, e ciò fa torto all'Accademia. Ma egli vi continuò il suo pensiero: l'ineguaglianza è creata dalla civiltà; l'uomo che pensa è un essere depravato, ed è proprio quel cumulo artificioso d'idee, di sentimenti e di pensieri generati dalla civiltà, che ha creato ogni male, che ha creato i privilegi, le disuguaglianze sociali. Ebbene, se Rousseau avesse scritta

un'opera educativa dopo questo secondo lavoro, che vi avrebbe detto? Educate più che è possibile fuori di questa società pessima; educate, non per formare il cittadino d'oggi, ma *l'uomo per l'uomo, l'uomo libero*. Rousseau non scrive l'*Emilio* in questo momento, ma quando lo scriverà, quest'idea ne sarà uno dei fondamenti.

Nel 1752 Rousseau scrive *Il Contratto Sociale*. Quale il concetto fondamentale? La società non è fatto di natura, è opera deliberata dell'uomo: è nell'uomo il diritto, non nella società; questa in tanto ha il diritto di esistere, in quanto nulla gli toglie, e soltanto lo assicura per renderlo più forte, più indipendente, più libero. Lo Stato quindi dev'essere per l'individuo, la collettività per l'individualità. Ebbene, se Rousseau avesse scritto in questo tempo un'opera di educazione, che vi avrebbe sostenuto? L'educazione va proporzionata tutta e sola all'individuo, alla sua felicità, alla sua libertà. Rousseau non scrive l'*Emilio* in questo momento, ma questo pensiero sarà uno dei pensieri fondamentali dell'*Emilio*.

Nel 1759 Rousseau scrive *La nuova Eloisa*. È un romanzo. Quale l'idea che l'informa? L'anima buona, la passione buona e potente, la passione ispirata dalla natura è la dolcezza della vita familiare. Se questa idea avesse dovuto ispirare un libro rivolto all'educazione, che significato vi avrebbe dato? La donna va educata per l'uomo, va educata per sentire l'uomo e la sua passione e solo per sentirsi nell'uomo e nella sua passione; l'uno e l'altra vanno educati per la felicità. Nell'*Emilio* sarà anche questa un'idea fondamentale.

Rousseau aveva 50 anni quando pubblicò l'*Emilio*, ma tutto il suo pensiero di filosofo e di sociologo, tutto il suo ottimismo della natura e il suo pessimismo della società, tutto il suo concetto individualista dello Stato e della passione umana vi sarà espresso con la forma dell'arte. Come nella *Repubblica* di Platone prende corpo e forma tutto il pensiero del filosofo di Atene, nell'*Emilio* prende corpo e forma tutto il pensiero di Rousseau.

Ma che è in sostanza l'*Emilio?* L'*Emilio* è un libro sistematico di carattere generale, una teoria generale dell'educazione, e nel tempo stesso è un romanzo. Chi cerca nell'*Emilio* non una dottrina generale intorno all'educazione, ma vi cerca programmi pedagogici o didattici particolareggiati, vi cerca quello che non vi può essere, e che Rousseau non voleva che vi fosse. Allorquando Rousseau fu richiesto dal governo di Polonia di un piano di studi, le sue idee non sono quelle dell'*Emilio*. Or ciò va ben tenuto presente nel giudicare l'*Emilio;* nell'*Emilio*, Rousseau volle solo indicare i concetti ispiratori, i concetti sovrani di una dottrina pedagogico-didattica generale e non scendere a particolarità e a modalità. Chi a ciò non bada trova l'*Emilio* il libro dei paradossi, il libro delle esagerazioni sbalorditive, il libro delle declamazioni, il libro del nichilismo didattico. L'*Emilio*, poi, mentre è la delineazione di una dottrina generale dell'educazione nei suoi concetti fondamentali, schematici e direttivi, è un romanzo, cioè a dire opera fantasiosa, opera fantasiosa che dev'essere giudicata come tale, e che serve al Rousseau solo per la facile esposizione della sua tesi pedagogica. Nulla quindi di più errato che voler giudicare l'*Emilio* come opera filosofica e pedagogica in quella parte in cui è e deve essere romanzo. L'*Emilio* non è nè la trattazione particolareggiata di un sistema pedagogico, nè un'opera che possa esser giudicata attribuendo al contenuto pedagogico di essa quello che è solo rappresentazione artistica. Che è questo ragazzo che si educa fuori della società e separato dalla società? È una finzione necessaria al Rousseau per colorire le sue idee. Che è questo educatore che rimane venticinque anni intorno all'*Emilio*, perchè sia possibile una nuova famiglia e una nuova vita di famiglia? È un'altra finzione, perchè il Rousseau possa esporre e chiarire il suo pensiero. Che è questo ragazzo che cresce senza altra influenza che quella della natura e con così poca cultura intellettuale? È anche essa finzione, perchè Rous-

seau possa dimostrare che il sapere necessario all'uomo e solo giovevole a lui, è quello ch'egli acquista da sè e apprende dall'esperienza propria e gli è necessario per vivere. I paradossi di Rousseau li creiamo noi, mettendoci da un punto di vista da cui egli non si era messo e non si doveva mettere, o volendo ch'egli ci dicesse quello che non ci poteva dire e che non era necessario che ci dicesse. L'*Emilio*, considerato in tal modo, è tutto vero, non ha punto paradossi considerato nelle tesi e nei convincimenti filosofici di Rousseau. Solo chi ciò non rileva, trova Rousseau pieno di errori, di mezzi errori, di esagerazioni e di stravaganze.

Ma non basta. Per ben leggere l'*Emilio* è necessario mettersi dal punto di vista filosofico di Rousseau e saperne vedere il legame dei concetti fondamentali. Quale questo punto di vista? Quali i concetti fondamentali?

Fra i tanti pensatori del tempo, Rousseau si distacca dagli altri; egli non è nè materialista nè ateo; egli è deista; egli è deista e pensa la natura come un sistema di finalità perfette, pensa la natura come la perfezione e la massima perfezione. Accanto però a questa perfezione teleologica, vi è la società, vi è il fatto umano che ha guastata la natura. Ottimismo naturalistico e pessimismo sociale sono il fondamento del pensiero russoniano.

Ebbene, che sarebbe stata l'educazione, se gli uomini si fossero attenuti alla natura, alle sue spontaneità e alle sue leggi? Che dev'esser fatto ora, ora che gli uomini sono pervertiti anche nell'educazione, perchè l'educazione torni in corrispondenza dei voti di natura e sia rifatta la famiglia secondo un ideale armonico colla natura? Questo è il punto di vista fondamentale o l'ispirazione dell'*Emilio*, e senza ben comprenderlo, non si comprende e non si giudica l'*Emilio*.

L'*Emilio* è un libro che non si presta ad un'esposizione particolareggiata; spesso ciò che ha importanza è una frase, un'osservazione, una sentenza: per riassumerlo, occorrerebbe

riprodurlo. Tuttavia alcuni concetti fondamentali signoreggiano e pervadono il libro, e son quelli che gli dànno speciale fisonomia e valore, e su di essi è necessario insistere, perchè il contenuto dell'*Emilio* torni chiaro.

Ed ecco qui i concetti fondamentali dell'*Emilio*.

La natura buona, lasciata a sè, rifà la buona educazione e l'uomo libero per la buona società; la natura buona, l'uomo libero e la società buona: ecco i tre concetti fondamentali dell'*Emilio*. Onde con Rousseau non siamo più nell'educazione del gentiluomo, siamo nell'educazione dell'uomo; il suo *Emilio*, a prescindere dalla veste del romanzo e dalle esigenze del romanzo, è l'educazione dell'uomo, dell'uomo universalmente considerato. E con l'*Emilio* Rousseau vuol mostrare quale deve essere l'educazione dell'uomo e della donna, perchè la famiglia sia rifatta secondo le leggi di natura, e la famiglia sia la monade o unità primitiva di libera e perfetta società.

Ebbene, che si deve lasciar fare alla natura, perchè si abbia la buona educazione e l'uomo libero? Che deve fare, in mezzo a questa società guasta, l'educatore perchè si effettui l'ideale dell'educazione?

Il Rousseau stesso ci dice: Non si tratta di formare un selvaggio e di mandarlo a vivere nei boschi; ciò che importa è che Emilio non si lasci trascinare dalla corrente delle passioni e dai pregiudizi degli uomini; egli deve vedere coi propri occhi, sentire col proprio cuore, e nessuna potenza della terra deve guidarlo, fuorchè la sua ragione. — Ma tutto ciò perchè? Perchè le forze educative sono insite nell'educando e si esplicano con un processo, con un ritmo psicologico che l'educatore deve rispettare. Di qui la negatività, o il non fare, nell'educazione; di qui il primo canone educativo di Rousseau, che l'educatore deve intervenire il meno che può e non guastare il processo di natura; deve intervenire solo quando è necessario, perchè l'influenza sociale non guasti il voto di natura.

Secondo Rousseau, i primi anni di vita, nei voti della natura, non richiedono principalmente che cure fisiologiche; ma le cure fisiologiche non escludono altre cure, ed è Rousseau stesso che ce ne avverte. Di poi, fino a dieci o dodici anni, l'educatore deve lasciare che, coll'opera dei sensi e sotto l'azione dell'esperienza personale, si formi l'abbozzo della personalità dell'alunno. In seguito, dai dodici ai quindici anni, Emilio, sopra l'esperienza direttamente acquistata e sempre in presenza della natura, si eleva a concetti, a concetti concreti e positivi, che gli vengono anche essi pôrti e maturati dalla natura. Viene in fine il periodo da quindici a venti anni, in cui si formano i gusti, le passioni, si svolge la riflessione sovra di sè, si compie la personalità e si arriva ad un concepimento della vita. Finalmente Emilio, con Sofia, anche essa educata secondo natura, fonda la nuova famiglia e diventa educatore dei suoi figli. È questo il processo della educazione secondo i suoi limiti ideali che la natura porta con sè ed estrinseca da sè.

Che deve fare in ordine a questo processo ideale e a questi sovrani limiti ideali l'educatore?

Egli deve fare che la natura funzioni ed agisca e che l'uomo successivamente si formi, rispettando in ogni periodo l'uomo, e rimovendo gli ostacoli pel suo compimento: egli deve lasciare ad ogni età la sua gioia e fare che anche i suoi dolori l'ammaestrino: che nessuna costrizione lo molesti e che non sia schiavo di abitudini che impiccino la sua libertà: che le cose l'istruiscano, e che nell'istruzione parlino le cose e non i libri: che gradatamente e progressivamente passi dalla vita fisiologica alla vita dei sensi, dai sensi ai sentimenti, per elevarsi ai concetti fondamentali della vita. Or tutto ciò che è? È l'educatore in servizio della natura educatrice; è il vangelo dell'educazione naturale seguìto dall'arte di educare.

Mirabile intanto è la dialettica che stringe insieme tutti questi concetti fra loro. Dato il principio russoniano che la na-

tura è buona e che essa deve fare tutto, perchè si abbia l'uomo libero, l'uomo felice in ogni età, l'educazione non può essere che a periodi, graduale e progressiva: il fanciullo deve godere come fanciullo, ed essere libero come fanciullo, l'adolescente come adolescente, il giovane come giovane, perchè solo così si ha la felicità umana, si ha l'uomo. Dato il principio russoniano della libertà come fatta dalla natura e seguendo la natura, a che doveva servire ad Emilio il sapere non necessario alla vita? a che dovevano servire arti e scienze, senza valore per la vita e per la libertà? Tutto deve aver valore in quanto deve servire o può servire alla vita; tutto in tanto ha valore in quanto è trovato dallo stesso educando. I concetti quindi fondamentali dell'*Emilio* sottostanno ad una logica stringente e serena; e si comprende come ad Emilio debbano insegnare le cose e non le parole; come ad Emilio basti la lingua dei suoi concittadini; come le cure del corpo debbano precedere quelle dell'anima; come i sensi debbano essere coltivati prima dei sentimenti e della ragione; come per Emilio un corpo sano e forte sia la condizione essenziale per una mente sana, chiara e vigorosa; come il saper poco sia meglio che il saper molto e male; come per ogni forma di cultura bisogni saper aspettare il tempo opportuno; come tutto ciò che deve essere appreso sia appreso per l'utilità e la felicità della vita; come il miglior sentimento morale debba essere ispirato dai nostri bisogni e dai nostri sentimenti; come di dio e dell'anima non si debba parlare, se non quando vi è uso di ragione e secondo ragione.

Onde tutto l'*Emilio* è una catena logica di concetti strettamente legati fra loro. Se è vera la tesi del Rousseau dell'opposizione assoluta tra natura e società, se il processo educativo dev'essere quello che egli dice, tutto l'*Emilio* è un teorema pedagogico, un teorema ben dimostrato.

La dottrina pedagogica di Rousseau è assoluta, priva cioè di senso storico, spoglia di qualsiasi relatività, e non poteva

essere altrimenti. Rousseau doveva presentare la sua educazione naturale e la sua arte educativa, come educazione e arte educativa perfette. L'assolutismo nei concetti era necessario al concepimento di Rousseau. Ma ha torto però chi spoglia quei concetti assoluti di qualsiasi possibilità o aggiungimento di relatività. Egli non particolareggiava, ma la mancanza di particolari non dice che non vi potessero essere; egli dava concetti limitativi, concetti normativi e non concetti esplicativi. Così è stato inteso Rousseau dalle alte menti, dal Basedow, dal Kant, dal Pestalozzi e dal Fröbel.

Chi intanto riflette sull'*Emilio*, anche così fuggevolmente profilato, trova che quest'opera non riassume soltanto il suo pensiero, ma ricompendia tutto l'animo suo, tutta la sua vita, tutto il suo genio di filosofo e scrittore. Nessuno più di lui poteva dire di esser stato fatto dalla natura, egli che quasi non ebbe famiglia; egli che non ebbe preparazione a studi e formò da sè la sua cultura; egli che viveva in società e vi era estraneo per i suoi sentimenti ed i suoi gusti; egli che non ebbe mai una fede, e fu portato dalle vicende della vita a adottare questa o quella; egli che di salute cagionevole, meglio di tutti poteva sentire l'importanza di una buona educazione fisiologica. Nella memoria *Se le scienze e le lettere hanno contribuito a migliorare i costumi*, Rousseau ci si appalesa come critico, che deve dimostrare una tesi astratta e sconfinata. Nell'altra memoria *Sull'origine dell'ineguaglianza fra gli uomini e se essa sia determinata dalla natura* vi troviamo Rousseau con l'odio suo contro la società in genere e contro la società dei suoi tempi, ma tale odio si accende al bagliore di una tesi filosofica. Nel *Contratto Sociale* c'è la sua passione per la libertà e per la giustizia, ma questa passione è alimentata dalla fantasia di uno stato primitivo. Nella *Nuova Eloisa* c'è il suo cuore riboccante di passione, ma di passione che non sente e non vede che sè. Nell'*Emilio* invece c'è tutta la sua vita; c'è tutto il suo pensiero fatto vivo, ci sono tutti i

suoi odii e i suoi amori in forma immediata e concreta Se le sue *Confessioni* narrano i casi della sua vita, la risonanza di tutto il suo essere è nell'*Emilio*. E perciò l'*Emilio* doveva riescire anche l'opera sua più perfetta di filosofo, di scrittore, d'artista.

La tesi che le scienze e le lettere non hanno contribuito a migliorare i costumi, ma che hanno determinata la decadenza dell'uomo, poteva acquistare carattere di verità messa in relazione con i costumi e con le classi côlte, raffinate e depravate della società in cui viveva; ma siffatta tesi non poteva lasciare tranquilla la sua mente, se con senso critico si fosse rivolta ad abbracciare tutto il processo della storia. L'altra sua tesi che l'ineguaglianza è creata dalla civiltà, era alimentata dalla fantasia d'uno stato primitivo perfetto. Altrettanto dicasi del suo *Contratto Sociale*. Onde tutte queste speculazioni per un verso o per l'altro poggiavano su subiettive presupposizioni e su oscure ipotesi. L'*Emilio* invece riusciva filosoficamente l'opera più perfetta, l'opera che non lasciava dubbi di sorta nell'autore, l'opera legata da un processo logico, immediato, sicuro, tangibile. Quale obiezione si può muovere all'*Emilio*, date le premesse su cui l'opera si regge? Rousseau doveva vedere scolpito armonicamente nell'*Emilio*, senza dissonanze di sorta, tutto il suo essere, tutto il suo pensiero, tutta la sua vita vissuta. Di qui il calore con cui scrive l'*Emilio* e la forza di persuasione che lo pervade; l'*Emilio* era l'opera filosofica perfetta, date quelle premesse; l'*Emilio* era una geometria, logica quanto la *Repubblica* di Platone dato il sistema filosofico di Platone.

E si comprende quindi perchè nell'*Emilio* egli trovi tutte le sue maggiori doti di scrittore e di artista. L'*Emilio* non è una discussione astratta, ma è un pensiero filosofico e pedagogico che prende corpo in un romanzo; è opera di pensiero e d'arte nel tempo stesso. In nessuna altra opera si erano offerte al Rousseau tante occasioni per dimostrare il suo genio artistico quanto nell'*Emilio*. Nel romanzo che aveva preceduto

l'*Emilio*, la *Nuova Eloisa*, v'è una sola passione; qui si presentano al Rousseau tutti gli aiuti dell'arte, tutta la larghezza de' sentimenti, delle situazioni e de' colori, tutta la natura e la vita da ritrarre.

E con ciò ci spieghiamo anche tutti gli odii e tutti gli amori che destò il libro. Era il pensiero sparso di un uomo che il pubblico aveva lodato sotto la forma di tesi filosofiche, e che ora appariva sentito, coerente ed organizzato; era il filosofo artista ch'era stato ammirato e che ora si presentava col capolavoro dov'era tutto lui, tutta la sua vita, tutto il suo ideale di redenzione sociale, tutta la sua fede nelle forze buone che governano la natura e l'uomo.

Ma perchè le forze educative son forze naturali, la natura diversa de' sessi doveva governare la loro educazione, e Emilio e Sofia dovevano avere un'educazione diversa. Rousseau non consacra a Sofia che uno solo dei cinque libri dell'*Emilio*. La donna va educata per l'uomo, va educata per piacere all'uomo e per la casa. Rousseau non vede una finalità sociale della donna. È questo un pensiero angusto, quanto povero di bellezza artistica è tutto il quinto libro che ne tratta.

Tutta l'opera di Rousseau è preparatrice della rivoluzione francese, e quando la rivoluzione porta processionalmente le sue ossa al Pantheon, mostra di aver compresa l'anima di Rousseau. Se tutto il secolo XVIII francese è rivoluzionario, Rousseau solo alimenta con logica stringente e con passione viva l'impeto delle coscienze verso la rivoluzione.

Tutti gli uomini grandi del tempo compresero il Rousseau: Lessing, Kant, Herder, Goethe; lo compresero quanti vivevano nella vita dell'umanità nuova e sentivano la nuova cultura.

Ma non mancò, cosa curiosa, chi contestò l'originalità dell'*Emilio*; l'*Emilio* ha la stessa originalità di tutte le opere del Rousseau; è originale quanto il *Contratto Sociale*, quanto tutto il suo pensiero.

E furono anche molti i critici poco avveduti del Rousseau.

Gerdil, per dirne uno, scrive un *anti-Emilio;* ma spesso Gerdil combatte l'*Emilio* in quella parte in cui *Emilio* è romanzo o pensiero filosofico anticristiano. È vero, l'educazione non è possibile fuori delle istituzioni sociali, ma l'educazione di Emilio fuori delle istituzioni sociali è una finzione necessaria per rendere possibile l'esposizione della dottrina. Gerdil nega la bontà originaria dell'uomo, e si può negare, ma bisogna contrapporre al concepimento filosofico di Rousseau tutto un altro concepimento. Quale concepimento gli contrappone Gerdil? Gerdil nega il valore dell'educazione naturale, ma per negare il valore della educazione naturale, bisogna negare tutto il valore del pensiero di Rousseau. L'*Emilio* non si può combattere come libro; si può combattere, combattendo tutto il pensiero filosofico di Rousseau. Onde la critica spicciola fatta dal clero delle varie confessioni religiose all'*Emilio,* è fatta da chi non comprende l'*Emilio.* Il pensiero di Rousseau non è cristiano; il redentore dell'uomo è l'uomo stesso; l'uomo e non una chiesa educa l'uomo. Sotto la forma della finzione, e per Emilio e per Sofia, Rousseau afferma la funzione laica dell'educazione, egli afferma che l'uomo deve far l'educazione; che l'uomo non si forma senza effettuare in lui il tipo umano, senza ricomporlo ad umanità! Le tesi oggi conosciute di rispondenze fra l'individuo e la specie, di *ontogenia* e di *filogenia,* queste tesi che lumeggiammo nell'*Antropologia Pedagogica,* sono pure in fondo all'*Emilio.* Emilio dev'esser fatto dall'educazione uomo, dev'esser fatto l'uomo dell'ideale umano che porta in sè la natura. C'è dell'astrazione naturalistica in tutto questo, ma poteva essere altro il naturalismo ai tempi di Rousseau e colle idee fiolosofiche del Rousseau?

La bontà originaria della natura, questa ipotesi metafisica, è stata sostituita dalla conoscenza sperimentale della natura umana, e nessuno oggi oserebbe dire col Rousseau che tutto è buono quello che esce dalle mani del creatore. Il suo pessimismo sociale, quest'altra ipotesi metafisica di Rousseau, è

stata sostituita da una nuova cultura storica; il suo naturalismo astratto si è spogliato delle astrattezze fantasiose e nessuno oggi sosterrebbe queste tesi del Rousseau. E da ciò segue che nessuno oggi potrebbe concepire l'educazione come funzione quasi del tutto negativa e la libertà umana come concepita da lui. Ma anche ciò ammesso, sono pur tanti i concetti dell'*Emilio*, concetti fondamentali, che ancora oggi, dopo un secolo, frammisti ad altri concetti o da altri concetti fatti più veri, vivono nella nostra cultura. Rousseau ha distrutto qualsiasi artificialismo educativo; Rousseau ha rilevato meglio di tutti il significato della spontaneità o autonomia educativa; egli ha umanizzata l'educazione dell'infanzia; con la sua eloquenza, ha fatto davvero sentire tutta l'importanza dell'igiene della prima età. La psicologia pedagogica, e dell'infanzia e delle età successive, è stata possibile principalmente per opera sua. Per opera sua si è sentito il danno del sovraccarico mentale; per opera sua la necessità che l'educazione sia progressiva e che vi siano de' limiti da periodo a periodo. Anche le lacune lasciate da lui o le idee germinali da lui disseminate hanno reso possibile gran parte de' pensieri nuovi del secolo XIX. Basta leggere bene l'*Emilio* per sentire quanta parte del pensiero di Rousseau vive sempre vigorosa nel nostro pensiero.

Un anno dopo la pubblicazione dell'*Emilio*, Renato de La Chalotais pubblicava il suo *Saggio di Educazione nazionale*. Pur non avendo l'altezza filosofica dell'*Emilio*, il libro del La Chalotais dà ragione a Rousseau, mostrando la vanità e la vacuità dell'educazione e dell'istruzione de' suoi tempi. Nel *Saggio*, La Chalotais rende evidente che la gioventù francese non è punto preparata alla vita; che le scuole della Francia non preparano nè militari, nè magistrati, nè capi di famiglia; non preparano a vita e a virtù civili. Questo *Saggio*, ammirato da Diderot e da Voltaire, tradotto presto in diverse lingue, è anche una terribile requisitoria contro il gesuitismo

e contro tutto il clericalismo scolastico. La Chalotais reclama scuole nazionali e insegnanti laici; reclama un'educazione nazionale e civica, e che l'educazione e l'istruzione dipendano solo dallo Stato. « I figli dello Stato debbono essere educati dai membri dello Stato ». La Chalotais insiste perchè lo Stato insegni la morale necessaria alla vita civile e si formino degli uomini, dei veri uomini per avere dei veri francesi; egli primo sente il bisogno di nuovi libri per le scuole. Rousseau ha data la teoria universale dell'educazione; La Chalotais discute la questione pedagogica dal punto di vista sociale e nazionale della Francia. Anche nel campo religioso, La Chalotais protesta che la nazione sottostia a un potere straniero.

La Chalotais.

Bartolomeo Rolland (1734–1793) traccia anche lui un disegno di educazione nuova per la Francia. Egli deriva dallo Chalotais, ma lo compie. Rolland reclama l'istruzione per tutti e mostra la necessità di fondare seminari pedagogici per la formazione dei futuri insegnanti.

L'educazione, dal punto di vista sociale, troviamo studiata da Giacomo Turgot, barone de l'Aulne (1727–1781). Nelle sue *Memorie* il Turgot considera l'educazione come funzione dello Stato e vuole un'istruzione per tutti i cittadini, di cui sia fondamento l'insegnamento della morale civica. A quel modo, egli dice, che vi sono istituti e metodi per formare geometri, fisici e pittori, vi siano istituti e metodi per formare i cittadini.

Bernardino de Saint-Pierre (1737–1814) si occupò di pedagogia nel suo *Discorso sull'educazione delle donne*, negli *Studi sulla natura*, nelle *Armonie della natura*, e nel suo *Voto per un'educazione nazionale*. Nemico dei collegi, di cui mostra tutti i guai, egli s'ispira a Rousseau nel richiedere

dagli educatori un'infanzia felice. « Perchè si sia buoni, si deve esser felici »; ma in luogo dell'educazione solitaria dell'*Emilio* egli vuole un'educazione nazionale comune a tutti; che nelle scuole non vi siano castighi corporali e possibilmente punto castighi; che si tenga conto della vocazione degli alunni. Il de Saint-Pierre ci dà un disegno fantasioso di tutta una nuova organizzazione scolastica e condanna l'educazione della donna fatta dai conventi.

Bernardino de Saint-Pierre.

Tra l'*Emilio* e queste pubblicazioni pedagogiche di carattere critico e sociale vi ha pure un grande accordo nei principii fondamentali: il bisogno di una educazione nuova, di un'educazione laica, di un'educazione scolastica informata a nuovi insegnamenti di vita civile e sempre coordinata alla vita.

Un trattato pedagogico di carattere strettamente filosofico ci è dato da Helvetius (1715-1771) colla sua opera: *L'uomo, le sue facoltà intellettuali e la sua educazione.* Helvetius è sensista; l'anima è per lui costituita da idee che ci vengono dai sensi; nulla vi ha in essa d'innato; originariamente essa è una tavola rasa. Le così dette facoltà, la sensibilità, la memoria, l'immaginazione, la ragione son per Helvetius prodotto di modi diversi dell'attendere, e solo dalla capacità di attendere deriva la forza delle varie facoltà. Non esiste eredità di sorta; non esiste trasmissione di attitudini; non esistono inclinazioni o predisposizioni; e se gli uomini son diversi fra loro, le differenze

Helvetius.

sono effetto di educazione. Quanta somiglianza tra questo concepimento dell'anima e quello di alcuni pedagogisti posteriori! Spogliate Helvetius del suo materialismo, rivestitelo di spiritualità e di metafisica, e avrete le rappresentazioni costruttrici dell'anima dell'Herbart e anche un po' della sua *appercezione*. Per Helvetius, intanto, come per La Chalotais, per Rolland e per Turgot l'istruzione deve essere laicizzata, affidata ai laici e dipendente dall'autorità civile; anche per Helvetius l'educazione e l'istruzione devono avere carattere nazionale e mirare a formare organismi sani, forti e robusti, uomini dalle menti chiare, uomini ben preparati alla vita sociale. Helvetius insiste anche lui su la necessità di un'etica civile, che istruisca gli alunni intorno ai doveri verso la società. Egli confuta il dogma di Rousseau intorno alla bontà originaria della natura; la natura non è nè buona nè cattiva, tale diventa; concetto che ripeterà il Kant. Le virtù e i vizi si acquistano come si acquistano il pensiero, le attitudini, l'ingegno. Ma si acquistano in tutti allo stesso modo? È qui il vero problema su cui sorvola Helvetius e sorvolano altri.

Diderot (1713-1784) si occupa di educazione in modo speciale nel suo piano di università per la Russia, che scrisse su domanda dell'imperatrice Caterina II; ma se ne occupa ancora e in modo generale e filosofico nella confutazione che fa dell'opera di Helvetius. Diderot non ammette il potere assoluto dell'educazione; egli ritiene che la forza dell'eredità e altri collaboratori occulti limitino l'azione educativa. Insiste però quanto Helvetius sulla necessità dell'istruzione per tutti, « dal primo ministro all'ultimo contadino ».

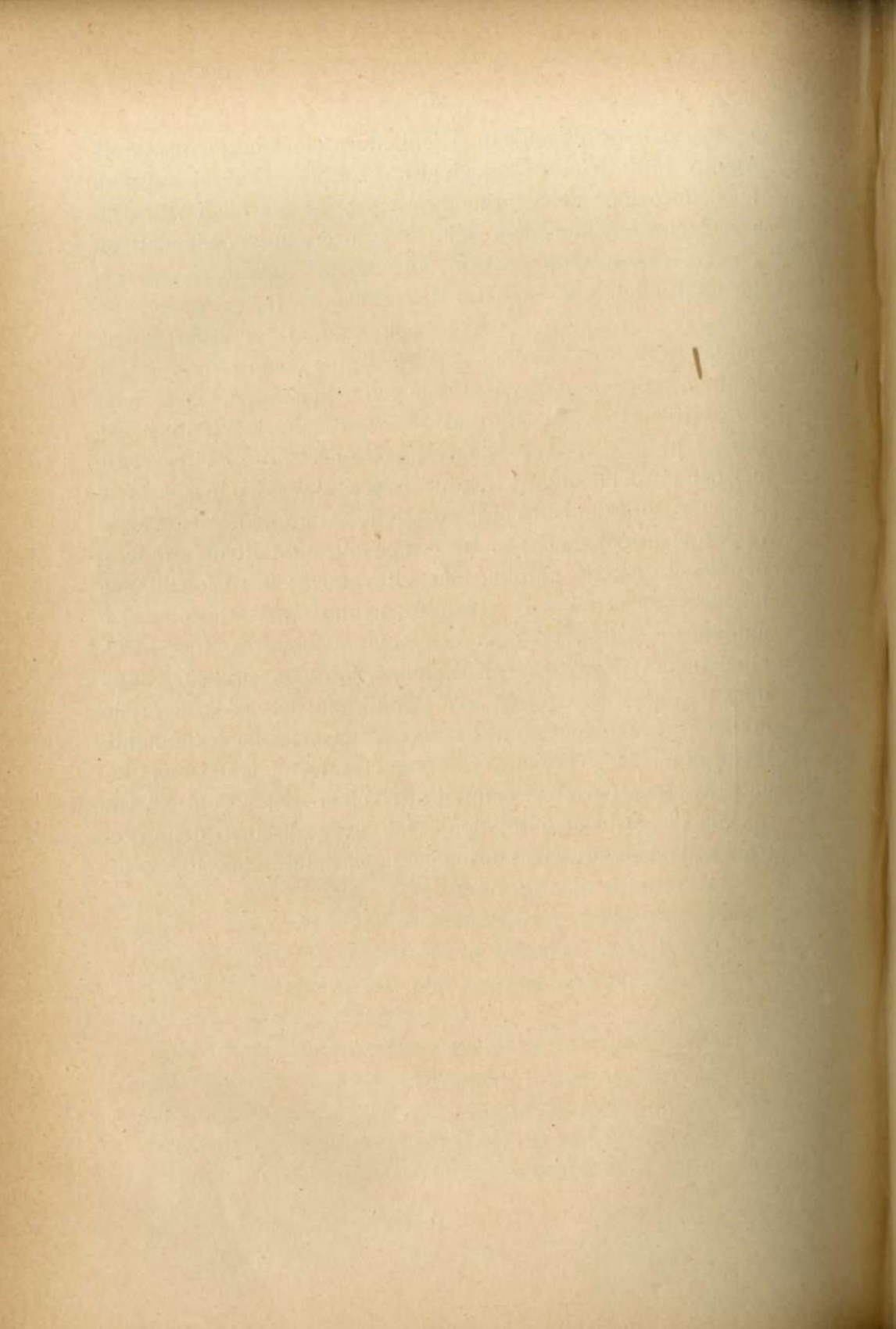
Diderot.

Istruire è per lui opera di civiltà. L'istruzione per Diderot deve essere obbligatoria e impartita dallo Stato, istruzione non solo gratuita, ma diffusa da parte dello Stato somministrando i mezzi di nutrizione agli alunni che frequentano le scuole. Reclama il Diderot un insegnamento medio fondato sulle scienze, e più ancora di La Chalotais e di Rolland critica i collegi francesi del suo tempo.

Condillac (1715-1780), incaricato dell'educazione dell'infante Don Ferdinando duca di Parma, scrive per il suo allievo il *Corso degli studi* in tredici volumi. È questa una vera biblioteca pedagogica. La sua filosofia è derivazione di Locke, e come Locke egli pone a fondamento dell'educazione la psicologia. Non vi è pedagogia senza psicologia e senza che leggi psicologiche l'illuminino e la guidino; non vi è arte pedagogica senza disegno di processo educativo derivato dalla psicologia. Filosofo e mente analitica singolare, Condillac, nelle sue dottrine pedagogiche, troppo deduce e spesso erra. Erra nel mettere a fondamento dell'istruzione giovanile conoscenze astratte e metafisiche; erra nel volere che il suo alunno segua il corso delle scoperte fatte dall'umanità e che passi per le stesse tappe storiche per cui l'umanità è passata. I pedagogisti della metafisica tedesca dell'Herbart riprenderanno questa idea e la peggioreranno. Nondimeno è mediante queste idee che la pedagogia comincia ad acquistare forma sistematica e razionale. Condillac vuole fondata l'istruzione su quattro arti: *l'arte di pensare, l'arte di ragionare o logica, l'arte di parlare o grammatica, l'arte di scrivere o rettorica.* Egli distingue la scuola come preparazione alla cultura, da ciò che ciascuno deve fare poi per diventar côlto.

Chi intanto pone mente a queste dottrine pedagogiche del secolo XVIII e le paragoni a quelle del secolo XVII, scorge tosto riflessi in esse i progressi fatti dalla filosofia, dalle scienze e dallo spirito sociale civile e politico; vi scorge tosto una maggiore importanza acquistata, in tutti i rami della cultura e nelle

aspirazioni sociali, dalle questioni educative. Ma vi trova di più. Mentre le dottrine pedagogiche del secolo XVII si aggirano su l'educazione del gentiluomo e su la scuola media, ora cominciano dottrine pedagogiche di carattere universale, dottrine che trovano incompiuta la scuola media senza la scuola per le moltitudini. E non basta. Nel secolo XVII le dottrine pedagogiche. tranne quelle del Locke, hanno per ispirazione e guida il sentimento religioso o la confessione religiosa; ora ispira e guida le dottrine pedagogiche la ragione, l'esperienza e la critica, il sentimento nazionale e umano. Le dottrine pedagogiche del secolo XVII restano, quasi tutte, circoscritte nel campo della didattica; ora, invece, si legano a questioni sociali, a questioni di carattere civile e nazionale e a larghe questioni psicologiche; in tutte, poi, queste dottrine francesi del secolo XVIII palpita una vita nuova: la razionalità, la laicità, la nazionalità e l'umanità; in tutte la trattazione si è amplificata e la pedagogia comincia ad apparire una disciplina legata a molte altre discipline, ma con proprio contenuto e con propria fisionomia. Per ultimo, nel secolo XVII le dottrine pedagogiche, e in Francia e in Germania e in Inghilterra, ci si mostrarono bensì con caratteri comuni, ma più ancora questi caratteri comuni si rivelano nel secolo XVIII.

Ma di ciò in seguito; dopo cioè aver discorso delle dottrine pedagogiche della Germania e dell'Italia in questo secolo.

## CAPITOLO XXVI.

# L'Illuminismo e le dottrine pedagogiche della Germania.

lluminismo e Pietismo. — Leibniz, Wolf e caratteri proprii dell'Illuminismo. — Rinno-
vellamento di tutta la cultura tedesca nell'età dell'Illuminismo. — L'opera di Lessing e
le sue idee pedagogiche. — L' opera di Kant e le sue idee pedagogiche. — L'opera di
Herder e le sue idee pedagogiche. — Gian Paolo Richter. — Bernardo Basedow e
la sua attività pedagogica teoretica e pratica. — Basedow precettore in famiglia pri-
vata e risultati del suo insegnamento. — Influenza esercitata sopra di lui in questo pe-
riodo da Comenius e da Locke. — La dissertazione dottorale del Basedow. — Basedow
come scrittore di opere filosofiche: la *Filosofia pratica* e la *Filaletia*. — Il *Piano*. —
Altre pubblicazioni di Basedow e *l'Opera elementare*. — Il « Filantropino » di Dessau. —
Il saggio al Filantropino. — I discepoli di Basedow. — I principii pedagogici di Basedow.
— La reazione al filantropinismo e il neoumanismo tedesco. — Gli effetti del filantropi-
nismo: la letteratura scolastica, la stampa scolastica, e l'educazione ginnastica. — Ri-
scontro tra il pensiero pedagogico tedesco e il pensiero pedagogico francese. — L'Italia
pedagogica nel secolo XVIII.

L'Illuminismo tedesco è una grande epoca di cultura; esso coincide quasi col regno glorioso di Federico il grande. Mentre il Pietismo aveva cercato di ricondurre le anime dalla fede esteriore, governata dalla chiesa protestante, alla vita interna del sentimento religioso, l'Illuminismo emancipa gli spiriti da qualsiasi fede confessionale. Come l' ambiente mentale di tutta l'Europa del secolo XVIII, l'Illuminismo considera la ragione e il giudizio della ragione come criterio supremo; ritiene che, chiarita l'intelligenza, la volontà segua l'intelligenza, principio questo opposto a quello del pietismo. L'Illuminismo cerca quindi la chiarezza nelle idee e nella loro espressione; abborre da tutto ciò che è sottigliezza e metafisica; valuta il sapere per le utilità che apporta alla vita, e il sapere vuole popolarizzare, democratizzare, mondanizzare; pregia le idee

tanto più, quanto più hanno di virtù diffusiva; mette a fondamento della morale la felicità, e pensa che un popolo sarà tanto più morale quanto più sarà felice e che la forza della virtù è costituita dalle sue conseguenze vantaggiose. L'Illuminismo s'interessa a dio e all'immortalità dell'anima solo in quanto possono concorrere alla felicità umana; promove la libertà religiosa; considera il cristianesimo come fatto storico e aspira verso una religione che sia sintesi di tutte le religioni; vuole che l'umanità si sollevi al disopra del suo stato attuale e spera di ciò raggiungere per mezzo dell'educazione e dell'istruzione. L'educazione e l'istruzione diventano quindi argomenti favoriti di discussione per questo ambiente.

Cristiano Wolf.

Cristiano Wolf è il precursore dalla cattedra dell'umanismo tedesco, ch'era stato preparato da Leibniz e da Locke.

Tutta la cultura tedesca si rinnova nell'Illuminismo. È questo il tempo di Gottlieb Klopstock (1724-1800), autore della *Messiade*, il tempo di Salomone Gessner e dei suoi idillii, il tempo di Cristoforo Wieland, di Giovanni Winckelmann, e sopratutto il tempo di Graziadio Efraim Lessing, di Emmanuele Kant e di Giovanni Goffredo Herder.

Klopstock.

Lessing (1729-1781) crea il teatro tedesco, e col suo *Laocoonte* fonda la nuova critica estetica. Poeta e filosofo egli è la più alta espressione dell'illuminismo e del cosmopolitismo tedesco. *Nathan il saggio*, l'ultima sua creazione drammatica, prepara la sua *Educazione del genere umano* (1780), in cui è trattato, dal punto di vista sociale, uno dei più alti problemi pedagogici. Ma tutta la vita del Lessing può considerarsi come una missione pedagogica

nazionale e umana. Nemico del pedantismo, del dommatismo e di qualsiasi intolleranza, il suo lavoro l'*Educazione del genere umano* può considerarsi come l'essenza dell'Illuminismo. Tutte le religioni sono gradi evolutivi di preparazione all'ideale dell'amore umano; l'umanità ascende di mano in mano dalle credenze politeistiche alle forme monoteistiche, dal Giudaismo al Cristianesimo, ascende per arrivare, come a sovrana perfezione, al nuovo evangelo della morale razionale. Questa educazione del genere umano è frutto nella storia delle sole forze dell'uomo e non di rivelazione alcuna; essa rende però più facile, più rapida e più sicura quella dell'individuo d'oggi. Lo spirito di Rousseau è in questo ideale religioso del Lessing; Rousseau però è in qualche modo superato; la progressione storica dal cristianesimo verso un ideale umano più alto, è più chiara in Lessing che in Rousseau.

Lessing.

Ma l'*Educazione del genere umano,* se volge su un'alta questione pedagogica, non può considerarsi come trattato pedagogico. Tale è invece, benchè circoscritto in limiti modesti, lo scritto di Kant, *La Pedagogia.* Ma anche questo scritto è ispirato dal Rousseau. Come Rousseau, Kant deplora l'educazione impartita ai suoi tempi e sopratutto il rigorismo pietistico in cui egli fu educato; come Rousseau ha fede immensa nell'educazione per i progressi dell'umanità e pensa che due sole sono le arti più importanti e più difficili: l'arte di governare gli uomini e quella di educarli. Egli afferma che l'uomo non può divenire uomo che per l'educazione e che solo con l'educazione acquista il vero valore umano; che non si deve educare per l'oggi e per lo stato presente della specie umana, ma in vista di uno stato possibile nell'avvenire; che ai progressi dell'arte educativa occorre ancora l'esperienza di molte generazioni; che spetta all'educazione di disciplinare gli uomini

perchè siano spogliati dalla selvatichezza, e l'animalità non sopraffaccia l'umanità; che gli uomini devono esser coltivati mediante l'istruzione, perchè acquistino la prudenza e sappiano vivere nella società de' loro simili; perchè acquistino la moralità e l'alto sentimento della moralità. Un'educazione pubblica completa è, secondo Kant, quella che riunisce l'istruzione alla cultura morale; e l'educazione pubblica è preferibile all'educazione domestica, non soltanto per sviluppare le abilità, ma anche per formare il cittadino. Kant, infine, sente il bisogno di un catechismo nuovo, di un catechismo che formi le virtù civili e sopratutto la virtù della giustizia. Egli dissente in molte cose da Rousseau, ma è Rousseau ben interpretato che l'ispira e che egli modifica secondo lo spirito del suo sistema filosofico.

Kant.

Scolaro del Kant all'università di Königsberg fu Giovanni Goffredo Herder (1744-1803). Come il Kant, anche Herder esercitò da giovane l'ufficio di precettore; come il Lessing e il Kant, Herder crede l'umanità capace di sempre maggiore perfezionamento, e vuole coordinata l'educazione e l'opera dell'educatore a tale perfezionamento. Questa anzi è l'idea ispiratrice di tutta la sua vita di uomo, di scrittore, di predicatore. All'opera educativa richiede l'Herder che concorrano tutti gli enti sociali, Stato, Chiesa e famiglia; che vi concorrano i maestri; che vi concorrano l'arte, la scienza, la filosofia.

Come Lessing e Kant, Herder svolge di preferenza il suo principio educativo in ordine all'umanità, principio che, nonostante le apparenze ingannatrici del romanzo, è pure il sovrano concetto di Rousseau. L'educazione non deve fare solo il cittadino, ma l'uomo; solo chi effettua in sè l'ideale dell'umanità è davvero educato. L'insegnante dev'essere sempre

educatore, svegliar sempre una nobile gara fra gli scolari, perchè s'inalzino più e meglio all'ideale umano; sempre richiedere da essi veracità; sempre aprire i loro cuori alla bellezza; sempre condurli a quella religiosità, che possiede davvero solo chi sente e ha coscienza dell'infinito, e di dio come unità reale e viva di tutte le cose. Le scuole, dice Herder, non devono essere mai palestra per solo apprendimento di notizie; qualsiasi scuola dev'essere sempre palestra anche di nobile attività, perchè l'uomo si trovi di fronte all'altro uomo come formante l'organismo vivo e spirituale dell'umanità.

Herder.

Il pensiero pedagogico del Herder è in più punti meglio organato e più particolareggiato di quello del Kant e del Lessing.

Nel suo scritto *Ideale di una scuola,* pubblicato nel 1769, Herder si occupa anche dell'insegnamento superiore. Nei ginnasi vuole studiato non solo il latino, ma anche il greco, il tedesco e le lingue moderne. La grammatica egli considera come filosofia della lingua; mostra tutta l'importanza dell'insegnamento della geografia, che deve ricollegare a sè cognizioni diverse di scienze naturali e anche la storia; consiglia per l'aritmetica e la geometria il metodo euristico e insiste molto perchè si dedichino all'insegnamento solo coloro che vi son portati da vera vocazione. È fautore nell'educazione del disegno e della musica; reclama per le scuole un più diretto e sollecito interessamento dello Stato e mostra la necessità per le scuole di biblioteche, di mezzi ausiliari per l'insegnamento e di buoni libri scolastici. Herder scrisse anche un *Sillabario e libro di lettura.* Grande fu l'influenza dell'alto e complesso pensiero del Herder su i progressi della cultura dell'Illuminismo, sulla Germania e su Goethe, quanto grande fu la sua fede nell'educazione. Tutto ciò che « l'uomo è, o vuol essere, può divenire solo per mezzo dell'educazione ».

Herder appartiene a un momento molto progredito dell'Illuminismo, dell'Illuminismo che si trasforma, e a questo momento progredito dell'Illuminismo si può dire che appartenga anche Gian Paolo Federico Richter (1763-1826). La sua *Levana* è un vero trattato pedagogico. Vi si discorre dell'importanza dell'educazione e della scuola; del fondamento dell'educazione e della cultura per la religiosità, ecc. Il Richter si occupa della fanciullezza e del modo di educarla; dell'educazione femminile; dell'educazione principesca e di svariatissimi argomenti di carattere psicologico e didattico. Egli dà grande importanza al sentimento estetico e alla educazione estetica. La *Levana* è piena di idealità e di poesia, ma manca di organizzazione sistematica. È un gran libro suggestivo; ebbe fama moltissima e meritata; s'ispira più ancora del Lessing, del Kant e del Herder al Rousseau e al suo ottimismo della natura. L'Io costituisce per lui l'alta mèta dell'educazione. G. Paolo Richter è dopo Rousseau il più grande adoratore dell'infanzia.

Richter.

Ma il pedagogista in cui eccelle l'attività pedagogica e l'organizzazione sistematica delle dottrine pedagogiche della Germania nell'età dell'Illuminismo è Bernardo Basedow.

Basedow (1723-1790) sentì certamente e molto l'influenza di Rousseau, ma il suo genio di educatore e di rinnovatore nel campo educativo precede l'*Emilio* e la diffusione dell'*Emilio*. Prima ancora dell'*Emilio*, egli era stato precettore per quattro anni di un fanciulletto dell'età di sett'anni, figlio del consigliere de Qualen. In questo tempo e in quest'occasione egli cominciò a mettere insieme il suo patrimonio di esperienze e di idee pedagogiche, e ad escogitare metodi nuovi in vari insegnamenti. Nella geografia, muoveva dalla regione cui apparteneva l'alunno; nella storia è sua l'idea di comin-

ciare dall'oggi per andare in dietro; sussidiava gl'insegnamenti con immagini, oggetti, ecc.; gl'insegnamenti morali conteneva nei limiti della ragione. Basedow ci dice di avere ottenuto in tre anni, come precettore del piccolo de Qualen, questi risultati. Nelle cose religiose, il piccolo de Qualen ne sapeva quanto un adulto; conosceva la storia universale e la geografia; sapeva applicare nell'aritmetica la regola del tre; aveva nozioni svariate di filosofia e di storia naturale e conoscenze compiute intorno alla morale; sapeva scrivere lettere in latino e conversare in latino e in tedesco, e improvvisare anche discorsi in queste due lingue, su argomenti adatti alla sua capacità. Alla fine del suo decimo anno, il suo alunno era versato nel tedesco e nel latino come se avesse fatto il ginnasio. Basedow, con tali risultati, riteneva di aver trovato nuovi metodi d'istruzione.

Basedow.

Frutto di questa attività pedagogica e delle sue meditazioni didattiche fu la sua *Dissertazione sul nuovo e ottimo metodo d'istruire la gioventù delle classi elevate*, dissertazione pubblicata nel 1752 che ha carattere puramente didattico, e con essa concorse al titolo dottorale. In questa dissertazione Basedow deplora che si lascino passare gli anni della fanciullezza senza impartire ai fanciulli istruzione di sorta, e richiede che prima dei sette anni si dia ai fanciulli un'istruzione diretta e intenzionale; che i fanciulli acquistino non solo conoscenze di parole, ma di cose; che nulla essi mandino a memoria senza essere ben inteso; che il latino sia fatto imparare come lingua vivente e prima della grammatica; che nello studio dei classici sia tenuto conto del contenuto, e della forma solo per il contenuto; che sia ben studiata la lingua materna; data importanza alla ginnastica e alla calligrafia e sostituito il gioco ai metodi ordinari. Scarsa è l'importanza che dà il Basedow al greco. Quanto

all'insegnamento religioso, Basedow reputa necessaria una fede, ma una fede superconfessionale.

Dopo questa pubblicazione, Basedow si volge a studi filosofici, e uno dei suoi primi scritti è la *Filosofia pratica per tutte le condizioni sociali* (1758), specie di manuale popolare di etica, in cui non manca qualche accenno all'educazione. Pubblica in seguito la *Filaletia* (1763), in cui si trova un capitolo che riguarda l'educazione. Nella *Filaletia*, Basedow compendia nozioni di fisica, di storia naturale, di antropologia, di religione naturale, di morale pratica, ma sovratutto vi critica le dottrine teologiche del cristianesimo. Questo libro gli tirò addosso l'odio di tutte le confessioni religiose.

Ebbene, Basedow in tutto questo tempo, quale che sia il valore del suo pensiero filosofico e pedagogico, si move in pedagogia sotto l'ispirazione di Comenius e di Locke; egli ancora non ha conosciuto l'*Emilio*.

L'*Emilio*, come dicemmo a suo tempo, fu pubblicato solo nel *1762;* esso esercitò in Germania e sopra Basedow una grande influenza, e fu certamente l'*Emilio* che infervorò la sua vocazione di educatore e che ingagliardì il suo genio di pedagogista.

È posteriore all'*Emilio* l'opera di Basedow *Piano ai filantropi per riforme di scuole e di studi e per un libro elementare.*

In quest'opera tutta la sua attività è rivolta all'educazione e alla scuola. E su tre punti principalmente egli insiste: le relazioni dello Stato colla scuola; programmi, metodi e ordinamenti delle scuole; necessità di un libro in cui fosse raccolto quanto è necessario ad un insegnamento elementare. Con questa opera si appalesa il genio agitatore e riformatore del Basedow; e in questa opera egli si rivolge agli amici dell'educazione, nazionali e stranieri, perchè gli diano i fondi necessari per formare tal libro. Secondo Basedow è dal libro che si deve muovere; senza del libro non si possono formare gl'insegnanti, non è possibile dare nuovo indirizzo all'educa-

zione e alle scuole. Quanto alle scuole, Basedow reclama l'intervento dello Stato nell'istruzione e considera l'istruzione vera funzione dello Stato. Le scuole mantenute dallo Stato o dalle Provincie devono essere aperte a tutti e devono avere personale laico; vi devono essere bensì insegnamenti religiosi, ma questi insegnamenti devono essere razionali e superconfessionali.

Circa l'organizzazione delle scuole, Basedow distingue le scuole non destinate a preparare agli studi accademici, dalle scuole che preparano a tali studi. Le scuole non destinate agli studi accademici, divide in due classi; in quelle necessarie alla gran massa del popolo e in scuole borghesi. Materie d'insegnamento per le scuole del popolo sono: leggere, scrivere, far di conto, cognizioni fondamentali intorno alla morale, alla religione e alle scienze naturali per le applicazioni che ne possano esser fatte ai bisogni domestici, ai mestieri: e notizie intorno alle leggi del paese. Queste scuole dovevano essere di una sola classe. Nelle scuole borghesi, il Basedow voleva calligrafia, lingua nazionale, geometria, meccanica, principii di fisica e di storia naturale, principii d'anatomia, d'igiene, insegnamenti religiosi e morali, assai più ampie notizie intorno alle leggi dello Stato, e con tutto ciò narrazioni storiche in servigio della morale, il francese e il latino. Secondo il disegno del Basedow in queste scuole dovevano essere cinque insegnanti, e le lingue insegnate col metodo della conversazione.

Al ginnasio nel *Piano* del Basedow si giungeva dalla scuola borghese e il ginnasio si assolveva in cinque anni, dai quindici ai venti. Il primo anno del ginnasio era riservato alla rettorica, i due seguenti alla matematica e alla filosofia, gli ultimi due al greco e all'antichità. Infine il Basedow tratteggia brevemente la riforma universitaria.

Viene quindi in questa sua opera a parlare del manuale elementare e del suo scopo. Questo manuale doveva iniziare

quell'insieme di libri scolastici che egli chiama biblioteca scolastica, doveva essere un libro che mentre serviva per ben iniziare l'istruzione, giovasse anche ai precettori per impartire agli alunni notizie utili e dilettevoli; doveva essere libro pratico, che, messo nelle mani anche delle madri, potesse sostituire gl'insegnanti, libro da riescire sempre gradevole agli alunni più che un gioco.

Seguì nel 1770 a questo *Piano* la pubblicazione *Del metodo dell'esposizione dell'opera elementare* e si rivolge a tutti per i mezzi necessari; si rivolge a principi e a sovrani, a privati, a persone influenti, alle Loggie massoniche. Era essa l'introduzione ideale o normativa all'*Opera elementare* e come suo anticipato commento. Per la compilazione di essa il Basedow si associa altri collaboratori, e si può considerare questa opera come la sintesi di tutta la sua dottrina pedagogica, opera che fu pubblicata in parecchie edizioni.

L'*Opera elementare*, con le incisioni relative, fu pubblicata intera nel 1774. Eccone un'idea.

È una trattazione enciclopedica per l'insegnamento della gioventù in quattro volumi, con un volume di incisioni per chiarire gli argomenti del testo, destinata a servire all'istruzione della gioventù stessa, fino all'età di diciotto anni. L'opera comprende nozioni elementari sul mondo e su cose sensibili immediate; un metodo per imparare a leggere; cognizioni di scienze fisiche e di storia naturale; cognizioni morali e filosofiche; un metodo d'istruzione intuitiva su cose di religione naturale; nozioni pratiche sulla società, sul commercio, su gli Stati, ecc. In sostanza quest'opera è per la scuola ciò che l'*Enciclopedia* di d'Alembert e di Diderot era per l'alta cultura. Sua o d'altri l'idea, essa raccolse i maggiori sforzi del Basedow e destò grandissimo interesse in Germania e fuori.

Coll'aiuto del giovane principe Leopoldo Federico Francesco D'Anhalt fu aperto a Dessau il « Filantropino » nel 1774. Nel Filantropino le idee del Basedow diventano esperimento.

L'ordinamento dell'istituto per l'educazione fisica fu fatto secondo le idee di Rousseau. L'istituto mirava a rendere gli alunni felici; ad impartire buoni e utili studi; a fare apprendere in modo naturale senza fatica e senza fastidi il latino, il tedesco, il francese, la storia naturale, la tecnologia, le matematiche. Basedow, in un manifesto indirizzato ai filantropi di tutto il mondo, prometteva d'insegnare in sei mesi a parlare una lingua e in altri sei mesi di perfezionarvi gli alunni nella grammatica; di preparare in quattro anni un fanciullo di dodici agli studi universitari, senza che esso avesse bisogno di passare per la facoltà di filosofia. La nostra impresa, diceva Basedow nel manifesto del 1776 col quale s'indirizzava a tutti i benefattori dell'umanità e agli uomini illuminati di tutto il mondo, non è nè cattolica, nè luterana, nè riformata, e si addice agli ebrei quanto ai cristiani o ai maomettani. L'istituto è aperto pei filantropi cosmopoliti e mira a formare uomini buoni e felici per quanto è possibile. Basedow in questo manifesto invitava gli uomini competenti di tutti i paesi ad assistere ad un esame pubblico degli allievi dell'istituto stesso che fissava pel giorno 13 maggio 1776. L'esame ebbe luogo; vi assistettero persone insigni, e fra queste anche il Lavater e l'esame fu un successo per il Basedow. Ma, dopo qualche tempo si comprese tutto quello che vi era di posticcio, di superficiale e di coreografico negli insegnamenti del Filantropino. In generale si seguivano nel Filantropino, anche per la parte didattica, i principii di Rousseau, che Basedow e i suoi collaboratori sapevano interpretare e accomodare; si esagerava il principio didattico del gioco; gl'insegnamenti più che acquisti della coscienza degli alunni erano forme esteriori, appariscenti e ingannatrici. Passato lo stupore del primo momento tutto ciò fu pienamente compreso. In questo istituto

Lavater.

del Basedow coll'ispirazione di Rousseau noi troviamo altresì primeggiante lo spirito esaltato del Ratke e la sconfinata sua fiducia nei metodi, metodi che Basedow riduceva quasi sempre ad espedienti.

Molti furono i discepoli di Basedow, primo fra questi Carlo Federico Bahrdt che fondò un secondo Filantropino a Marschlins, e poi un terzo ad Heidesheim. Discepolo di Basedow fu anche Cristiano Gotthilf Salzmann, che fondò un Filantropino a Schnepfenthal e Gioacchino Enrico Campe.

Salzmann.

I discepoli non seguono sempre e in tutto le idee del Basedow. Con Campe collaborarono Trapp, Stuve, Villaume.

Riassumiamo in poche parole tutto il pensiero pedagogico e l'attività scolastica di Basedow.

Campe.

Terribile è la critica che egli fa alle scuole del tempo; grande è l'ardore con cui mostra la necessità dell'opera educativa e scolastica per tutte le età e per tutti gli stati sociali; potente è la coscienza in lui che le scuole, di tutti i gradi, devono essere funzioni dello Stato, e che la scuola deve essere sempre educazione umana, patriottica, civica; costante il sentimento suo che le scuole non possono essere rifatte senza rifare una speciale biblioteca scolastica e senza formare, in speciali istituti, i maestri. Egli propugna la necessità di una educazione fisiologica, la necessità del lavoro manuale, la necessità che l'istruzione sia sempre moderata e piacevole, sempre impartita sulle cose e con metodo intuizionale. Basedow è un terribile nemico della grammatica; le lingue devono essere apprese come la lingua materna per mezzo di conversazioni e d'uso. Il latino dev'essere studiato anche esso

come una lingua vivente, ma non meritare molta importanza; molta importanza egli dà negli insegnamenti scolastici, alle arti, ai mestieri, alla geografia, alle arti plastiche, alla musica e alla danza. L'educazione sessuale è presa in singolare considerazione. Una morale razionale e una religiosità naturale sono da Basedow considerate fondamenti della scuola. Propugna Basedow l'educazione delle giovanette, un'educazione però destinata non a prepararle ad uffici sociali. Certo egli esagerò il principio del diletto e del gioco nell'istruzione; semplificò troppo e troppo rese superficiali moltissimi insegnamenti, ma di tutti vide la funzionalità sociale. Non fu un grande scrittore, ma scrisse con fede di apostolo, e se molto gli sforzi suoi non raggiunsero, egli creò per la Germania un'agitazione pedagogica unica nel suo genere nel secolo XVIII. Non è giusto guardare solo a ciò che manca al Basedow; Basedow e i suoi seguaci resero possibile la prima stampa scolastica; misero in onore l'educazione fisiologica; influirono molto per creare lo spirito moderno della scuola; per allogarvi le scienze e far sorgere una nuova letteratura scolastica. È dal filantropinismo che deriva tutto il movimento scolastico nuovo, è dal filantropinismo che nasce Pestalozzi e la scuola pestalozziana.

Il filantropinismo determinò in Germania una reazione, il Neoumanismo. Mattia Gesner (1691-1761) fonda il seminario filologico presso l'università di Gottinga; Giovanni Augusto Ernesti (1707-1781) pone tutto il centro della cultura scolastica nelle lingue antiche; Cristiano Gottlieb Heine (1729-1812) considera come solo mezzo adatto per educare lo spirito al vero, al bello, al buono il mondo classico e le lingue classiche. Questi e altri insegnanti dettero un nuovo indirizzo alla cultura scolastica superiore, che influì grandemente sui Ginnasi e per opera loro vi entrò l'indirizzo filologico critico. Per il neoumanismo tedesco le lingue classiche sono il vero fondamento della cultura; solo la conoscenza di esse forma l'uomo dotto; solo lo

studio di esse rende attive tutte le forze dell'anima; solo esse aprono la porta a qualsiasi sapere e alla vera sapienza; senza di esse si è estranei alla cultura. L'ignoranza delle letterature classiche, a dire de' neoumanisti, crea la vacuità dello spirito e l'unilateralità della mente. La grammatica è per essi necessaria alla conoscenza delle lingue ed allo sviluppo del pensiero; è la grammatica che prepara alla rettorica, alla filosofia, all'estetica. L'apprendere presto, e mediante oggetti sensibili, danneggia il buono apprendimento delle lingue; è poi errato il credere che lo studio delle lingue classiche sia di ostacolo all'acquisto di altre cognizioni. Il Neoumanismo tedesco, sorto nelle università, rinnega così tutto ciò che aveva fatto e faceva il filantropinismo. Quanto ai metodi d'insegnamento, il Neoumanismo considera lo studio delle lingue classiche come seria occupazione per abituare di buonora l'alunno alla disciplina, al lavoro mentale, a sistemare le idee e a ben esercitare la memoria. Vi è quindi tutto un grande contrasto d'ideali e di vita scolastica fra il Neumanismo e il Filantropinismo. Delle lingue classiche, il Filantropinismo non accoglieva che il solo latino, appreso mediante conversazione; non riconcentrava in un insegnamento solo lo scopo dell'istruzione, ma all'istruzione dava scopi diversi; non si proponeva di formare lo spirito per sè, ma di preparare gli alunni alla vita sociale e agli affari. Al neoumanismo bastano le idee; il filantropinismo chiede le cose; quello vuole educare ad un sapere disinteressato, questo ad un sapere utilitario; l'uno ha fondamento sulle lingue classiche, l'altro su materie scientifiche, la fisica, la storia naturale, gli studi tecnici, ecc.; quello richiede lo sforzo costante dell'alunno; questo cerca di scemargli il più che è possibile la fatica riducendo la sua operosità a gioco; quello svolge la memoria, questo il giudizio in ordine a tutto ciò che è necessario alla vita.

La lotta tra neoumanisti e filantropinisti fu vivace; alcuni neoumanisti chiamarono il Filantropinismo « animalismo ».

Il Filantropinismo decadde, il Neoumanismo rimase.

Nella *Sociologia pedagogica* discutemmo, sotto tutti gli aspetti, questa vecchia quistione. Il neoumanismo ebbe grande influenza sulla cultura tedesca, e dall'assimilazione del classicismo alla cultura tedesca, sorse la nuova Germania intellettuale ed artistica; sorsero Goethe e Schiller; ma altro è il potere della cultura classica, assimilata da ingegni sovrani, altro il valore delle lingue classiche per le scuole. Il neoumanismo non nacque da esperienza di scuole, ma da dottrine accademiche.

Goethe.

Schiller.

Quali gli effetti immediati del filantropinismo?

Elevare l'educazione al sentimento e al pensiero dell'umanità; concepire il patriottismo come identico al cosmopolitismo; portare nelle scuole largamente la cultura scientifica utile alla vita; allargare la cerchia degl'insegnamenti e ammodernarli; richiamare tutti gl'insegnamenti alla vita che vive l'alunno; vedere la finalità di tutta l'educazione nella formazione della personalità sociale; rendere razionali gl'insegnamenti morali; creare per un'educazione razionalistica una agitazione non tedesca soltanto, ma europea: sono questi i principali e grandi effetti del filantropinismo. È vero: i filantropinisti si rivolgevano alle classi agiate e si dedicavano all'istruzione media; ma è pur vero che molto vantaggio derivò da questo moto pedagogico, alle scuole popolari e che è da questo moto pedagogico che sorgono Rochow e Pestalozzi.

Questi gli effetti più alti del filantropinismo. Ma altri effetti tangibili ebbe il filantropinismo: esso rinnovò la letteratura scolastica con criteri sociali, e non soltanto l'*Amico degli*

*uomini* del Rochow, ma tutti i libri scolastici del secolo XVIII son pieni dell'anima del filantropinismo. Vi ha di più: col filantropinismo comincia la stampa pedagogica.

Più ancora che nel secolo XVII si vede ora nelle dottrine pedagogiche comunanza di principii e d'indirizzi. Nonostante le tante differenze fra pedagogisti e pedagogisti, fra dottrine e dottrine un fondo comune ci si mostra chiaro fra le dottrine pedagogiche della Francia e queste della Germania. Son tutte dottrine razionalistiche; tutte dottrine in cui parte principale è il sentimento umano e nazionale; tutte dottrine che proclamano la necessità dell'intervento dello Stato nell'istruzione; tutte dottrine non più circoscritte all'educazione del gentiluomo, ma abbraccianti l'educazione del popolo; tutte dottrine che combattono nella formazione morale della generazione adolescente gl'ideali chiesastici. Rousseau, Helvetius, Diderot, Condillac, La Chalotais, Rolland, Turgot sono anticlericali, quanto Lessing, Herder, Kant, Gian Paolo Richter, Basedow, Salzmann, Campe; tutti concepiscono l'educazione e l'istruzione come funzione dello Stato, tutti sentono il bisogno di un nuovo diritto scolastico, di cui faccia parte la cultura delle multitudini.

Ebbene, l'Italia del secolo XVIII ci offre anche essa dottrine pedagogiche importanti e in perfetta consonanza, nei principii generali, con quelle della Francia e della Germania.

E ciò vedremo nel capitolo che segue.

## CAPITOLO XXVII.

# Pedagogisti del secolo XVIII in Italia.

L'Italia e la sua cultura nel secolo XVIII. — Vico, Giannone, Muratori e Tiraboschi. — Matematiche e scienze della natura in Italia nel secolo XVIII. — Le scienze sociali in Italia nel secolo XVIII. — La nuova letteratura nazionale: Metastasio, Goldoni, Parini, Alfieri. — I due grandi centri di cultura italiana del secolo XVIII: la Lombardia e l'Italia meridionale. — Di una sociologia pedagogica, implicita nella *Scienza nuova* di G. Battista Vico. — Vico e il nuovo metodo nell'alta cultura. — Una gran discussione pedagogica in Italia intorno alle donne e a' loro studi. — Come la cultura pedagogica italiana, procedendo nel secolo XVIII, viene stringendo più intimi rapporti con la cultura pedagogica straniera. — Il Baretti e l'educazione nazionale. — Dottrine pedagogiche che si svolgono dal seno della cultura lombarda. — Giuseppe Gorani, lo Stato, la laicità e la cultura necessaria alle moltitudini. — Gian Rinaldo Carli e le sue idee pedagogiche. — Dottrine pedagogiche che si svolgono dal seno della cultura dell'Italia meridionale e l'opera del Genovesi. — L'alta cultura con Ferdinando IV e col Governo del Tanucci. — Le dottrine pedagogiche del Filangieri. — Come tutte le dottrine pedagogiche italiane si accomunino fra loro nei principii fondamentali. — Riscontri fra le dottrine pedagogiche francesi, tedesche e italiane di questo secolo. — La Rivoluzione francese e il sorgere del nuovo diritto pedagogico e scolastico.

Anche l'Italia col movimento sociale e politico, cui accennammo innanzi, col rinnovellamento di tutta la sua cultura ha nel secolo XVIII proprie dottrine pedagogiche. Certo nell'Italia del secolo XVIII la cultura non era diffusa come in Francia e in Germania, nè come in Francia e in Germania aveva carattere rivoluzionario o radicale. La nostra povera vita intellettuale e sociale del secolo XVII, grande solo pel pensiero Galileiano, per l'accademia del Cimento e per i quattro evangelisti del Galileianismo, il Castelli, il Cavalieri, il Torricelli e il Viviani; il nostro lungo servaggio politico; l'impoverimento delle moltitudini e anche delle classi privilegiate; la mancanza di lotte e di contese religiose; tutto codesto ed altro ancora aveva tolto qualsiasi stimolo al rinnovamento della nostra coscienza, della nostra vita e del nostro pensiero. Tuttavia,

l'Italia del secolo XVIII, colle migliorate condizioni politiche e sociali, partecipa alla nuova vita del secolo anche colle dottrine pedagogiche. Nella filosofia essa entra nella nuova cultura con Gian Battista Vico (1670-1744), che cerca nell'uomo le leggi che presiedono alla formazione del mondo umano; col Giannone (1677-1748) che, nel *Triregno*, combatte il cristianesimo nei suoi dommi, e nella *Storia civile del reame di Napoli* combatte la Chiesa, mostrando che il reame decadde sempre che vi spadroneggiarono gli ordini ecclesiastici; col Muratori (1672-1750) che, pieno l'animo di amor patrio, forma la nuova coscienza storica italiana; col Tiraboschi (1731-1794) che nella sua *Storia della letteratura italiana* fa rivivere fino al 1700 tutto il passato della nostra cultura letteraria, pur non ricordando altri valorosi ingegni che non solo legano l'alta cultura nostra alla cultura europea, ma rendono importante per sè la nostra cultura di questo secolo.

E questo gran moto di cultura nuova e innovatrice nel campo filosofico e storico, è altresì moto di cultura nuova e innovatrice nel campo delle scienze.

Eustachio Manfredi (1674-1739) dà un grande impulso alle matematiche e all'astronomia, e prepara le vie del cielo al Piazzi; Morgagni (1682-1771), sugli studi del Malpighi, fonda l'anatomia patologica; Vallisnieri (1661-1730 rinnova la botanica; Spallanzani (1729-1799) presenta sotto nuovo aspetto la vita vegetale ed animale; Volta (1745-1827) scopre la pila. L'Algarotti scrive in questo tempo il Newtonianismo per le dame, in cui si propone di render facili ardue verità scientifiche. Filosofia, storia e scienze della natura manifestamente ora si rinnovano.

E rinnovamenti grandi si compiono nelle scienze sociali per opera del Genovesi (1712-1769), di Pietro (1728-1797) e Alessandro Verri (1741-1816), di Paolo Frisi (1728-1784), di Ferdinando Galiani (1728-1787), del Beccaria e di Gaetano Filangieri.

Cesare Beccaria (1738-1794) col suo libro *Dei delitti e delle pene* fa argomento de' suoi studi ingiustizia di leggi, pregiudizi di consuetudini, efferatezza di costumi, barbarie di tribunali e di giudici, e combatte con logica, che suscita meraviglia, con sentimenti e con evidenza immediata di fatti che soggiogano gli animi, tutta la secolare procedura penale; la tortura e la pena di morte. Il Filangieri (1752-1788) con la *Scienza della legislazione* cerca un nuovo fondamento giuridico per tutta la vita sociale. Antonio Genovesi insegna dalla cattedra una nuova scienza, l'economia politica. Alessandro Verri scrive le *Notti romane* e Vincenzo Coco il *Platone in Italia.* Pietro Verri, col Beccaria e con altri, fonda il giornale *Il Caffè,* che divulga argomenti di legislazione, di filosofia, di lettere, di scienze, di morale e di pedagogia. Filosofia, scienze matematiche, scienze della natura e scienze sociali acquistano ora fisonomia italiana e valore europeo.

Beccaria.

Pietro Verri.

E si rinnova in questo secolo la letteratura, quella forma di cultura più facilmente intesa e più facilmente affiatabile all'anima e alla vita di un popolo.

Col Metastasio (1698-1782) il melodramma diventa espressione di vita nazionale. Nei suoi drammi vibra l'amor patrio; ne' suoi personaggi è l'uomo e coll'uomo sempre un'arte nuova, un'arte che tocca facilmente e nobilmente l'anima, che facilmente e nobilmente la move

e commove. L'Arcadia sdolcinata con lui è finita. E il Metastasio, col sentimento nazionale che fa rivivere, col sentimento umano che eleva, è educatore di moralità: la virtù è sempre vincitrice e il vizio sempre oppresso ne' suoi drammi. Egli è nella letteratura il primo uomo nuovo del '700.

Si rinnova col Goldoni (1707-1793) la commedia che torna alla verità psicologica dei caratteri, alla verità della natura

Metastasio.

Goldoni.

e de' sentimenti, ed anche essa è sempre rivelatrice di nuova vita e sempre educatrice.

Parini.

Con le *Liriche* e col *Giorno* del Parini (1729-1799) la letteratura diventa grandemente rinnovatrice e stimolatrice di nuova vita nazionale e di nuova vita morale. Il *Giorno,* questa satira civile, è la più bella espressione di una nuova coscienza sociale e di nuovi ideali sociali. Una umanità nuova palpita ne' versi del Parini.

Coll'Alfieri (1749-1803), che nella sua tragedia impreca ai tiranni e freme libertà di cittadini, sorge un nuovo ideale politico. Abbiamo ora tutta una letteratura nuova, una letteratura che

col Cesarotti e con altri è messa in intimo contatto colla cultura europea; e, con una letteratura nuova, un'arte nuova nella pittura e nella scultura coll'Appiani e col Canova, e una nuova musica per opera del Pergolesi, del Durante, del Lotti, del Jomelli e del Cimarosa. L'Italia, che era davvero quasi un'espressione geografica nel secolo XVII, ha ora vigorosa una nuova vita spirituale e partecipa a tutta la vita spirituale dell'Europa.

Alfieri.

Ebbene, ancor prima che si formassero in questo secolo i due grandi centri di cultura nella Lombardia e a Napoli, noi troviamo accenni a dottrine pedagogiche. Non v'è una dottrina pedagogica esplicita nel Vico, tuttavia nella *Scienza nuova,* davvero Scienza nuova, è implicita una sociologia pedagogica. Vico scopre il corso indefettibile che fanno le Nazioni, procedendo con costante uniformità e fuse in una medesima legge, passando da stati inferiori e imperfetti a stati superiori e più perfetti per tornare al principio onde erano mosse. È tutto il mondo sociale che ha una nuova interpretazione col Vico. La legge e l'uniformità che le scienze del mondo esteriore avevano trovato nella natura materiale, Vico trova nella storia, e svela la comune natura delle Nazioni. L'autonomia della natura diventa con lui autonomia dell'umanità; le leggi sono nei fatti, e le leggi delle Nazioni, *nelle modificazioni della*

Vico.

*mente umana*. Ebbene, ma non deve anche l'educazione seguire il corso dell'evoluzione sociale? Non vi deve essere colla trasformazione sociale, trasformazione di costumi e di ideali educativi?

Ma un più chiaro concetto pedagogico troviamo nell'orazione accademica pronunciata da lui nel 1708. Quell'orazione, *Della ragione degli studi del nostro tempo*, è tutta una nuova valutazione dell'alta cultura e del modo di indirizzarla; essa ha quasi l'importanza del *Discorso sul metodo* di Déscartes e schiude le porte ad una nuova interpretazione di tutti gli studi sociali e quindi anche della pedagogia come scienza sociale.

È bene qui ricordare anche un singolare contrasto pedagogico svoltosi nella prima metà di questo secolo intorno alla donna e alla sua educazione. Paolo Mattia Doria, nella sua *Vita civile* e *Educazione del principe*, aveva accennato a problemi pedagogici; ma in un suo scritto posteriore si propose di dimostrare che *la donna, in quasi tutte le virtù più grandi, non è all'uomo inferiore*. Quest'argomento interessò, e si discusse *se le donne si debbano ammettere allo studio delle scienze e delle arti*. Al dibattito presero parte parecchi pro e contro; al dibattito prese parte anche la donna più illustre del secolo, allora ancor giovanetta, Gaetana Agnesi. La definizione della contesa fu da alcuni deferita al Vallisnieri, il quale sentenziò che si ammettano allo studio delle scienze e delle arti liberali quelle donne soltanto, le quali siano innamorate del sapere, e quelle nelle cui vene scorre un sangue chiaro e illustre, *senza però biasimare quelle donne che si addicono all'amministrazione della casa*, anch'esse utili e necessarie all'armonia della vita sociale. È questa contesa

Gaetana Agnesi.

una piccola reazione all'idea del Fénelon intorno all'educazione della donna, e un ritorno alle idee larghe su tale argomento dell'Umanismo italiano.

Procedendo innanzi nel secolo XVIII, troviamo intanto anche nella pedagogia sempre maggiori contatti della nostra cultura con la cultura pedagogica straniera. Giulio Cesare Becelli, veronese, morto nel 1750, che impiegò l'attività sua nell'insegnamento privato, ridusse in aforismi i pensieri su l'educazione di Giovanni Locke, e nel suo libro, *Trattato della divisione degli ingegni,* richiama l'attenzione su molti fatti di psicologia pedagogica.

Ma col rinnovarsi nel secolo XVIII della critica letteraria, ci si fanno innanzi anche per la pedagogia idee nuove. Il Baretti (1719-1789), con la sua *Frusta,* fu un educatore del popolo italiano, sferzando a sangue gli sdolcinamenti dell'Arcadia e deridendo tutto ciò che non presentasse un'utilità sociale e non facesse onore all'Italia per profondità di concetti e per altezza di idee. Egli ha chiaro il concetto dell'unità spirituale della patria. In alcune delle sue lettere dà consigli preziosi ai giovani; e si sente in lui una mente nuova e l'uomo che, vissuto a lungo in Inghilterra, si è assimilato per l'educazione il concetto del Milton e del Locke. Il Baretti consiglia lo studio delle lingue moderne; vuole studiato il latino come lingua vivente; curati gli esercizi fisiologici, la scherma, il ballo, il nuoto, la lotta, l'equitazione, ecc.; studiati il disegno e la musica; curate le maniere gentili e acquistata la perizia in qualche mestiere e in tutto ciò che potesse giovare e nell'agricoltura, e nella botanica, e nella zoologia, e nella conoscenza del mondo, a stringere la cultura alla vita. Il Baretti ha diritto di figurare in una storia della pedagogia italiana, nonostante che le sue idee su argomenti pedagogici non abbiano una organizzazione. Conosceva il Baretti il movimento tedesco del Basedow?

Ma le dottrine pedagogiche più importanti del secolo troviamo in Lombardia e a Napoli.

Giuseppe Gorani, nato a Milano nel 1740, amico di Pietro e di Alessandro Verri e di Cesare Beccaria, aveva viaggiato in Austria, in Ungheria, in Germania e in Polonia; egli pubblica nel 1773 un suo *Saggio sulla pubblica educazione*. L'opera del Gorani è ispirata dall'ambiente della nuova cultura italiana e straniera e, come quelle dei pedagogisti francesi e tedeschi, è informata al principio che l'istruzione diventi funzione dello Stato; che la scuola si laicizzi e ne siano esclusi gli ecclesiastici; che vi sia una cultura senza classicismo per le moltitudini; che l'insegnamento per le moltitudini si fondi su le scienze; che vi sia un obbligo scolastico, ma alle moltitudini egli vorrebbe impartita un'educazione e un'istruzione secondo la classe sociale. Il Gorani odia i Gesuiti; è amico di Voltaire e in tutte le scuole caldeggia insegnamenti morali di carattere sociale. Aveva avuto il Gorani notizie del Basedow e dei tanti scritti da lui pubblicati? Questo è certo: in quest'opera del Gorani si incontrano le idee del secolo primeggianti in Francia ed in Germania. Come in Francia ed in Germania, si proclama l'intervento dello Stato nell'istruzione e la laicità delle scuole; come in Francia e in Germania, si chiede una cultura per le moltitudini, una cultura diversa dall'umanistica; come in Francia e in Germania, è messa a nudo la triste condizione delle scuole e dei metodi, si sente il bisogno di cultura scientifica e di morale razionale. L'Italia con le idee del Gorani vive nella vita pedagogica degli stati civili d'Europa, anche se molte di queste idee siano per avventura di provenienza straniera.

Ma più ancora la rivive con Gian Rinaldo Carli, che scrive: *Il nuovo metodo per le pubbliche scuole d'Italia*. Il Carli fa una terribile critica delle scuole e dell'educazione del tempo; mostra la necessità che lo Stato intervenga nella pubblica istruzione; vuole un insegnamento positivo e utile per le moltitudini. Nell'insegnamento medio richiede che le lingue moderne e le scienze primeggino; che la logica

sia insegnata prima della rettorica e come Basedow reclama un insegnamento morale su proprie basi e su proprio fondamento sperimentale e razionale.

Però è ora nell'Italia meridionale, ove Carlo di Borbone, tosto che fu indipendente non solo politicamente, ma moralmente dalla Spagna, aveva fatto divieto ai vescovi di ingerirsi nelle cose dell'istruzione; ove, nell'Università di Napoli, il Genovesi insegnava in italiano l'economia politica e mostrava che le scienze dovevano essere indirizzate al pubblico bene, e portar luce nelle classi inferiori; che i nobili del regno dovevano abbandonar l'ozio in cui poltrivano, rivolgersi ad operosità feconda e assumere verso il popolo sentimenti paterni e diventare del popolo maestri; è quivi che il pensiero sociale più s'inalza e più e meglio si organizza e diventa fecondo il pensiero pedagogico. Lo Stato per Genovesi è istituto laico e con doveri verso il popolo; anzi primo dovere dello Stato laico è l'educazione e l'istruzione del popolo. L'istruzione del popolo, il miglioramento dell'agricoltura, il riordinamento della proprietà fondiaria sono in cima de' suoi pensieri e de' suoi propositi. Genovesi vuole scacciati dalle scuole gli ecclesiastici, perchè colle scuole *si devono formare dei cittadini e non dei preti e dei frati;* vuole tutta l'istruzione ricondotta alle esigenze della vita e tale da ben preparare alla vita.

Genovesi.

Sotto l'influsso delle idee del Genovesi, che col Vico e col Giannone aveva largamente rinnovata la mentalità meridionale, fecero parte del governo di Ferdinando IV, insieme al Tanucci, il Filangieri, il Galiani, il de Gennaro, il Palmieri, il Galanti. In questo tempo furono migliorati gli alti istituti di cultura; si istituirono le accademie di pittura, di scultura e di architettura, fu richiamata in vita l'accademia delle scienze;

si fondarono le biblioteche, palatina e farnesiana, il teatro anatomico, l'orto botanico, l'osservatorio astronomico, il museo ercolanense, ecc.; e, in mezzo a questa nuova vita di cultura e d'ideali di cultura, il Filangieri (1753-1778) dettò la *Scienza della Legislazione*, di cui il quarto libro tratta delle leggi che riguardano l'educazione, i costumi e l'istruzione pubblica. Questi tre problemi, il Filangieri considera come legati strettamente fra loro. L'educazione prepara i forti e virili caratteri; i buoni costumi rendono applicative le buone leggi; l'istruzione diminuisce i tristi effetti della corruzione ed eleva il solo argine che può essere opposto ai progressi della tirannide e del dispotismo.

Secondo il Filangieri, solo l'educazione pubblica può riescire efficace; e l'educazione pubblica deve essere data a tutti i cittadini, essere quindi universale. Ma l'universalità dell'educazione non significa che essa deve essere uniforme; anzi dev'essere data secondo le classi in cui si può dividere il popolo.

Il Filangieri distingue il popolo in due grandi classi; la classe di coloro che devono servire la società con le braccia, e quella di coloro che devono servirla con l'intelligenza. Per questa immagina speciali collegi; per quella una magistratura educativa locale; e degli uffici e finalità di questa magistratura educativa scende a particolari. Abbiamo quindi anche col Filangieri due piani educativi. Ma sarebbe inutile riferire i particolari di queste magistrature educative locali pei figli del popolo che dovevano provvedere all'educazione e anche all'alimentazione dei ragazzi da cinque a diciotto anni. Son cose fantasiose; esse potevano avere importanza prima della nuova esplicazione del nostro spirito democratico.

Quanto all'educazione dell'altra classe, all'educazione dei collegi, essa non è a spesa del pubblico, ma dei padri, che avviano i loro figli alle professioni che credono; e i collegi altri sono per la preparazione dei magistrati e dei guerrieri,

altri per preparare i marinai, i negozianti, i medici, i chirurghi, i farmacisti, gli artisti, i sacerdoti. Della vita interna di questi collegi, sia per l'educazione sia per l'istruzione, il Filangieri discorre a lungo. Nei collegi si è ammessi a cinque anni e licenziati a diciannove. Gl'insegnamenti vi devono essere impartiti secondo l'età, e fra gli insegnamenti dà importanza speciale al disegno e alle scienze naturali. In tutta la didattica del Filangieri e per le scuole del popolo e per i privilegiati dominano le idee nuove.

Il Filangieri esprime l'esigenza di un nuovo diritto pedagogico e scolastico. Nessuno più di lui particolareggia e discute i problemi dell'educazione e della scuola; è lui il più eloquente difensore dello Stato nell'educazione; è lui che più e meglio mostra tutti i mali dell'educazione e dell'istruzione del tempo; è lui il gran nemico del clericalismo scolastico. Egli scrive che le ragazze, educate nei conventi, riescono ordinariamente cattive madri di famiglia, benchè per altro non delinei un piano per l'educazione della donna. Se il suo sistema di pubblica istruzione è fondato su principio di classe, nessuno però più del Filangieri insiste su la necessità di una cultura per le moltitudini e d'insegnamenti morali di carattere civile.

Filangieri.

Nè col Gorani, nè col Carli o col Filangieri troviamo in Italia le alte idee ispiratrici del Lessing, del Kant e dell'Herder e nulla che ricordi l'azione di propaganda scolastica del Basedow. La vita italiana si è bensì rifatta, ma in quanto la pedagogia è applicazione di cultura alla vita di un popolo, l'Italia doveva sentire le sciagurate condizioni del suo passato. Se nel secolo XVIII da per ogni parte abbiamo nelle cose scolastiche più idee che fatti, in Italia le idee rimangono più lontane che altrove da una loro possibile attuazione.

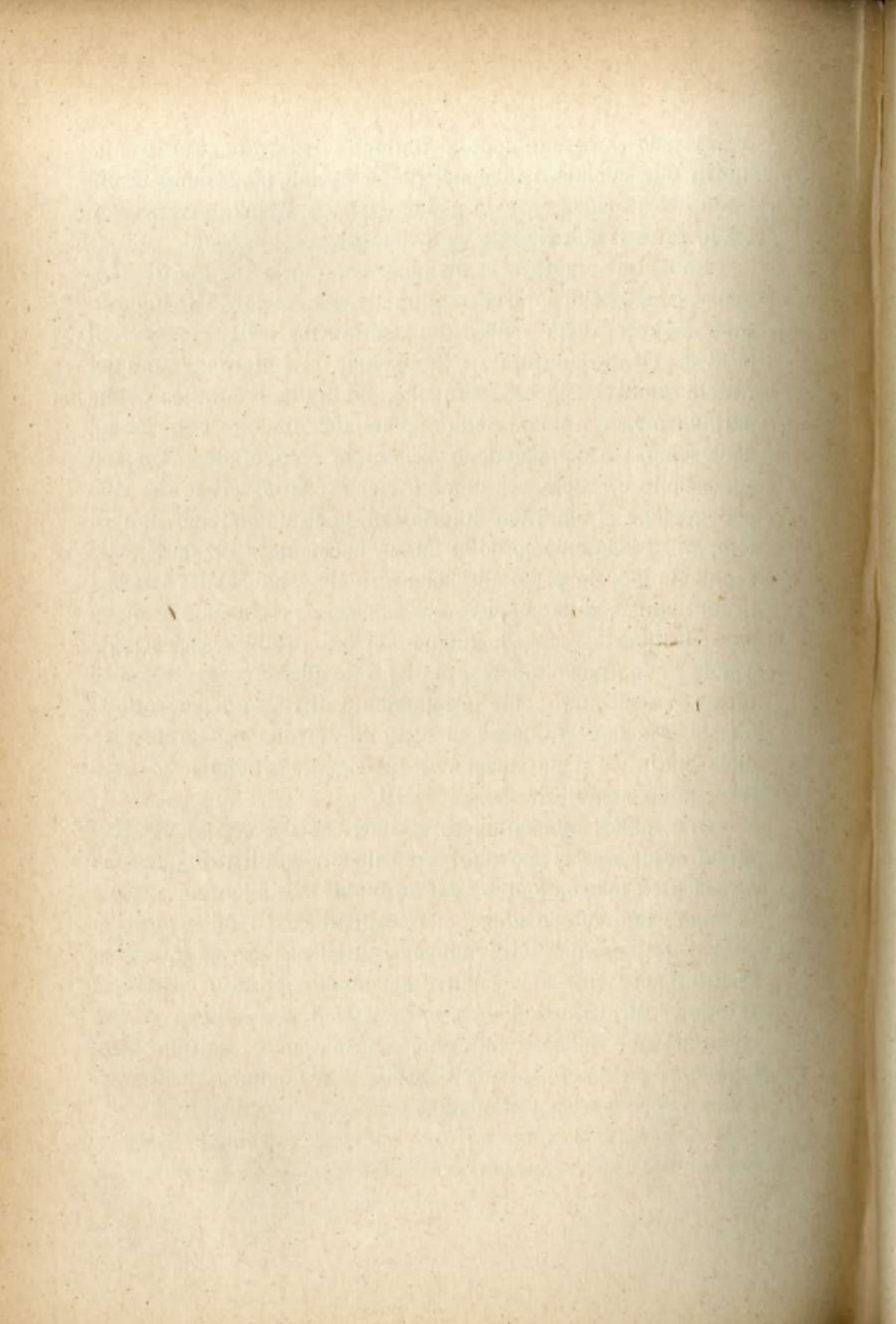
Ma quanta poca differenza fra queste dottrine pedagogiche del secolo XVIII in Italia e le francesi e tedesche di quest'istesso secolo e quanta mai differenza e grandissima, invece, tra queste dottrine e tutte quelle del secolo XVII! È facile intanto il rilevare le grandi somiglianze fra loro delle dottrine pedagogiche italiane, guardando ai maggiori espositori delle dottrine stesse, il Gorani, il Carli, il Genovesi ed il Filangieri. Ora non si pensa più soli, non è più solitario il nostro pensiero. Tutte queste dottrine pedagogiche nostre hanno un fondo comune, sono avvivate da un medesimo sentimento, e tutti questi pedagogisti nostri invocano l'intervento dello Stato nell'educazione e nell'istruzione; tutti vogliono un'istruzione con l'esclusione degli ecclesiastici; tutti reclamano un'istruzione non solo per le classi privilegiate, ma per le moltitudini; tutti un'istruzione positiva e scientifica; tutti fanno rilevare la necessità per le scuole di un'istruzione morale e civica su fondamento di esperienza e di ragione. Alcuni dei nostri pedagogisti si elevano fino all'idea dell'obbligo scolastico; altri, come il Filangieri, vorrebbero che la popolazione delle scuole delle moltitudini fosse alimentata, nel lungo periodo educativo, a spese del pubblico.

E queste dottrine pedagogiche italiane hanno poi gli stessi caratteri fondamentali delle dottrine pedagogiche francesi e tedesche, e sarebbe superfluo l'insistervi. Domandiamoci invece: conoscevano le dottrine pedagogiche del Basedow il Gorani, il Carli, il Filangieri? Conoscevano il Gorani, il Carli, e il Filangieri le dottrine pedagogiche del Lessing e dell'Herder? Probabilmente non le conoscevano; ma il patrimonio delle idee e delle aspirazioni del secolo li accomunava nelle stesse dottrine. Gorani, Carli, Genovesi, Filangieri conoscevano La Chalotais, Roland, Rousseau ; Rousseau, e la Francia movevano il pensiero pedagogico europeo. Gorani, Carli, Filangieri propugnano un'educazione di classe, ma non è un'educazione di classe che troviamo anche nel *Piano* ideato

dal Basedow? Il sentimento dell'umanità, il sentimento di una nuova vita sociale e di nuovi ideali sociali, nonostante le differenze tra pedagogista e pedagogista, avvicina, in paesi diversi, tutte le dottrine pedagogiche di questo secolo.

Immensa intanto è la distanza che corre tra queste dottrine pedagogiche e quasi tutte quelle del secolo XVII. Queste sono ispirate dalla fede e dal sentimento religioso, sia chi parli un Oratoriano o un Giansenista, un Luterano o uno dei fratelli Moravi, sia esso Francke, La Salle o Milton; quelle parlano invece a nome della ragione, dell'umanità, dello Stato, della scienza e non chiedono scuole per credenti, ma chiedono educazione e scuole per uomini. Nel secolo XVII le dottrine pedagogiche si aggirano intorno al gentiluomo; cercano di temperare l'Umanismo colla lingua nazionale e di dare nelle scuole un piccolo posto alle scienze; nel secolo XVIII ove era il gentiluomo, è l'uomo, ove era la classe privilegiata, è il popolo; in questo secolo le lingue e la letteratura classica nelle scuole hanno poca importanza di fronte alle scienze e le scuole tutte son concepite come organamento di Stato e per tutto il popolo. Ma dove le cause di tutto ciò? Nella trasformazione della cultura e della società. La pedagogia è debitrice di dottrine fondamentali al secolo XVIII.

Che manca alle dottrine pedagogiche del secolo XVIII? Molte cose; esse si movono verso un nuovo diritto educativo e scolastico, ma son lontane dal formularlo. Son lontane, perchè la mente individuale non fonda il diritto, ma l'indica; i pedagogisti del secolo XVIII indicano tutti l'esigenza di un nuovo diritto pedagogico e scolastico, ma non lo potevano costituire. Il nuovo diritto pedagogico e scolastico non poteva essere costituito che dalla Rivoluzione, e prima che costituito, proclamato da essa. È dalla Rivoluzione che comincia una nuova epoca anche per la pedagogia.

---

## CAPITOLO XXVIII.

# La Rivoluzione francese e il nuovo diritto pedagogico e scolastico.

Pedagogisti e Rivoluzione francese. — L'alba di un nuovo diritto pedagogico e scolastico. — Il diritto scolastico secondo Mirabeau. — Inferiorità delle idee di Mirabeau per rispetto a quelle de' pedagogisti del secolo XVIII. — Talleyrand e il suo concepimento del diritto scolastico. — Organamento dell'istruzione pubblica secondo Talleyrand. — Come anche il suo disegno di legge riesca, in questioni fondamentali, inferiore alle dottrine dei pedagogisti del secolo XVIII. — Condorcet, i suoi studi pedagogici e il diritto scolastico nell'Assemblea Legislativa. — Il disegno di legge del Condorcet. La gratuità, la laicità e l'educazione femminile nel disegno di legge del Condorcet. — Ciò che manca al Condorcet. — Condorcet e le discussioni pedagogiche nei Parlamenti del mondo civile. — La Convenzione e l'obbligo scolastico. — Significato universale delle discussioni pedagogiche delle Assemblee della Rivoluzione. — Il diritto educativo delle moltitudini nel mondo civile dopo la Rivoluzione. — Pestalozzi, la scuola e la Rivoluzione.

Ed eccoci agli albori di un nuovo diritto pedagogico e scolastico, alla Rivoluzione francese. I pedagogisti del secolo XVIII avevano fatto dei progetti intorno ad una nuova organizzazione dell'educazione e delle scuole, e nella nuova organizzazione delle scuole, parte fondamentale erano le scuole per le moltitudini. Ma occorreva trasformare le idee in fatti, i *progetti* in *diritto*, e ciò non si poteva effettuare che affermando una nuova vita dello Stato, una nuova coscienza giuridica e nuovi diritti; diritti che rendessero per la società e per l'individuo necessaria la cultura e le scuole. Fu questa l'opera della Rivoluzione francese, ed è dalla rivoluzione che comincia una nuova coscienza giuridica e un nuovo diritto individuale e sociale, e, come parte essenziale di essa, un nuovo diritto pedagogico e scolastico. La scuola popolare, è vero, nella sua forma più modesta del leggere, dello scrivere e del

tar di conto aveva fatto capolino qua e là; talora era stata anche incoraggiata fin da principi, ma in nessuno Stato era riescita a stabilirsi come istituzione universale intimamente legata alla vita pubblica e necessaria alla vita pubblica e politica. E ciò si comprende. Un'istituzione non si diffonde per sola potenza o virtù di idee o per interessi sentiti da pochi e da pochi patrocinati; occorreva che idee ed interessi prendessero forma di necessità sociale. Solo quindi la democrazia moderna e il trionfo dello Stato democratico, che poneva un nuovo diritto, potevano far sorgere, come necessaria alla società, la scuola popolare; potevano porre la scuola come diritto di tutti, creare il nuovo diritto scolastico, trasformare il problema pedagogico in problema giuridico e affidare agli uomini di Stato una nuova riorganizzazione dell'istruzione, che avesse a suo fondamento la scuola per le moltitudini. Si apre così una nuova epoca per l'educazione e per le scuole; così educazione e scuole diventano esigenza di diritto pubblico; così educazione e scuole diventano oggetto di discussione de' Parlamenti.

Invero, tutte le Assemblee della Rivoluzione discutono il problema pedagogico, e in tutte la scuola per le moltitudini figura come parte essenziale.

Ed ecco come.

Tutti sanno che la Rivoluzione ha due periodi: il periodo regio e il periodo repubblicano.

Il periodo regio della Rivoluzione si apre con *la dichiarazione de' diritti dell'uomo,* e con essa tutta una società nuova sorge fondata su l'affermazione politica di nuovi diritti. Ma una società nuova, su nuovo fondamento giuridico, non esigeva essa un'educazione nuova? La dichiarazione dei diritti dell'uomo non ne parla, ma fra le disposizioni fondamentali del patto costituzionale è detto che *sarà creata e organizzata un'istruzione pubblica comune a tutti i cittadini.* L'Assemblea Costituente ha quindi chiara coscienza che il nuovo organamento sociale sia inseparabile da un nuovo or-

ganamento educativo, da un nuovo diritto pedagogico e scolastico.

I pensieri pedagogici che meglio esprimono questo momento temperato della Rivoluzione, son quelli che troviamo nei discorsi del Mirabeau.

Quest'uomo di Stato, ispirato nell'ordine politico da Montesquieu e dalla tradizione inglese, tutto intento a fondare una monarchia temperata, non crede possibile che regga il nuovo assetto politico, sul fondamento della proclamazione dei diritti dell'uomo, senza una riforma educativa e scolastica. A suo avviso, non vi ha che un buon sistema di educazione pubblica popolare, che possa portare la generazione adolescente a livello delle istituzioni nuove. La proclamazione dei diritti dell'uomo, egli dice, ci si presenta come fatto nuovo ed esige educazione nuova; la libertà, che è nella costituzione, è necessario che sia, col suo spirito, nell'educazione rinnovata.

Mirabeau.

Però Mirabeau immagina a tal uopo un'organizzazione dell'insegnamento popolare impari allo scopo e assai modesta; egli dà al popolo delle scolette e non gliele dà neanche gratuite. Più che sulle scuole, per rifare la nuova vita sociale, Mirabeau conta su feste pubbliche; patrocina, sotto la sorveglianza dello Stato, la libertà d'insegnamento e pensa anche che lo Stato possa servirsi nell'insegnamento delle Congregazioni religiose, vigilandole. Onde se Mirabeau vede la necessità del nuovo diritto scolastico, piccola e meschina ne è però la concezione, e di tanto e tanto inferiore a quella che avevano ideata i pedagogisti del secolo. A che, invero, potevano giovare, per radicare e fecondare nelle coscienze le nuove idee demo-

cratiche, le piccole scuole per le moltitudini da lui proposte? Come queste scuole, che non erano neanche gratuite, potevano essere frequentate dai figli di moltitudini ignoranti? Come era possibile rifare le coscienze con feste pubbliche? Le feste pubbliche avevano potuto riescire educative nell'antichità, perchè avevano un contenuto vivo nel costume. Come poi era possibile che le Congregazioni religiose potessero far proprii gl'ideali della Rivoluzione e coordinarvi la loro opera educativa e scolastica? Cominciano con Gabriele Onorato Mirabeau gli equivoci pedagogici nelle Assemblee politiche su questi vitali argomenti, e pare fino impossibile che uomini colti come il Mirabeau, riescissero colle loro proposte e colle loro idee pedagogiche di tanto inferiori alle idee de' pedagogisti del secolo. I pedagogisti avevano mostrata la necessità di un intervento diretto dello Stato nell'istruzione, Mirabeau si contenta di una tutela; i pedagogisti avevano mostrata la necessità di una cultura laica e di scuole laiche, esercitate da laici, Mirabeau non si rende conto affatto del significato e del valore di questa idea; i pedagogisti avevano patrocinato non solo scuole gratuite, ma che la popolazione scolastica fosse assistita dallo Stato e provveduta anche dei mezzi di alimentazione, Mirabeau vuole invece le scuole pagate; i pedagogisti avevano insistito su l'obbligo scolastico, a Mirabeau esso pare un'eresia. Ed è bene rilevare codeste cose oggi, perchè cessi il fanatismo per l'opera delle Assemblee politiche nel campo pedagogico. Le Assemblee hanno bensì una funzione pedagogica da compiere: ma quando esse dimenticano le dottrine pedagogiche, quando non cercano i modi come meglio attuarle o renderne progressiva l'attuazione, fanno opera di confusione o inutile. Mirabeau non lesse alla Costituente la sua relazione su l'istruzione, ma tutto il suo pensiero su questo argomento è immiserimento delle dottrine de' pedagogisti del secolo XVIII.

La Rivoluzione non si ferma alla forma temperata. Morto Mirabeau, gli avvenimenti incalzano e le complicazioni politiche

si riflettono nelle questioni scolastiche delle Assemblee successive. La Costituente, il 3 e il 4 settembre 1791, fa una legge in cui dichiara che sarà data un'educazione comune a tutti e nomina all'uopo una Commissione, di cui è relatore Talleyrand.

Ebbene, nella questione fondamentale, circa cioè l'inseparabilità della nuova costituzione dall'educazione e dalle scuole, Talleyrand ripete su per giù Mirabeau. Talleyrand critica il vecchio sistema educativo e mostra, con argomenti più copiosi e acuti, la necessità, per la nuova costituzione politica, di un'educazione nuova. All'eguaglianza politica, egli dice, deve corrispondere una larga istruzione del popolo, se si vuole che ordine e giustizia vadano insieme. Solo l'istruzione è capace di allargare la sfera della libertà politica contro tutte le forme di dispotismo: *la Costituzione non esisterebbe, se esistesse solo nei Codici.*

Talleyrand.

Talleyrand, nella sua relazione, divide tutto l'organismo dell'istruzione in istruzione popolare, media e superiore; divisione già fatta e ripetuta dai pedagogisti del secolo. L'istruzione popolare deve essere universale; dev'esser data all'uno e all'altro sesso; idea anche questa largamente patrocinata dai pedagogisti. Nella sua relazione egli afferma in modo assoluto la gratuità per l'istruzione popolare. Talleyrand immagina una vasta rete di scuole: nei comuni le scuole popolari; nei distretti le scuole medie; nei dipartimenti le scuole superiori; a Parigi l'Istituto. Laddove per Mirabeau il fondo etico o morale dell'istruzione restava indeciso tra il vecchio e il nuovo, Talleyrand vuole che *un insegnamento razionale delle nozioni morali sia fondamento all'insegnamento della costituzione sociale*, e vuole esclusi completamente dall'insegnamento gli ordini monastici. Trionfano su questo argomento

con Talleyrand le idee de' pedagogisti del secolo, le idee de' pedagogisti francesi, tedeschi e italiani e si fa strada nelle assemblee della Rivoluzione l'idea della laicità dell'istruzione.

Il disegno di legge di Talleyrand, lungo e ricco di particolari, composto dapprima di 208 articoli fu ridotto poi a 35; nonostante tal riduzione, l'assemblea ne prende lettura, ma non lo discute. In seno all'assemblea vi fu chi disse: meglio non far nulla, quando non si può far bene. Talleyrand insiste che almeno si voti il principio della legge. Voi avete, egli dice, separata la volontà generale, o il potere di fare le leggi, dal potere esecutivo, riservato al Re; ma questa volontà generale dev'esser retta, e per esser retta dev'esser illuminata dall'istruzione: *la legge che deriva dal popolo, non dev'essere in balìa delle opinioni tumultuose di moltitudini ignoranti.*

La Costituente, alla quale così parlava l'11 settembre Talleyrand, il 30 non esisteva più.

Nondimeno, il progresso dell'idea pedagogica popolare, giacchè non si tratta che d'idee, è evidente da Mirabeau a Talleyrand. L'uno e l'altro concepiscono indissolubili la nuova costituzione politica e la nuova educazione popolare; ma, mentre Mirabeau conta principalmente, pel rinnovamento del costume, su pubbliche feste, Talleyrand non conta che su una larga cultura: l'uno entra in accomodamenti col passato, l'altro sente che la cultura sola può essere buon fondamento dell'avvenire. Ancora non siamo, neppure con Talleyrand, nella piena laicità della scuola, giacchè fra gl'insegnamenti che egli enumera, vi ha la religione; però la scuola, per lui, deve fondarsi su moralità umana; e tutto ciò è vero progresso nell'idea della scuola popolare e nel concepimento del nuovo diritto scolastico. Tuttavia, se la visione pedagogica del genio della Rivoluzione è assai più chiara in Talleyrand che in Mirabeau; se il concetto della scuola si è in lui allargato; se in lui l'idea di un'educazione per l'uno e per l'altro sesso si affaccia; se troviamo in lui progredito il bisogno di una

istruzione civica e antichiesastica, con tutto ciò, anche a considerare le cose nel campo delle sole idee, il disegno di legge del Talleyrand riesce anch'esso per molti aspetti inferiore alle idee dei pedagogisti del secolo. Dove è in questo progetto di educazione e d'istruzione pubblica la possibilità per renderlo efficace, se manca l'idea attuosa dell'obbligo, idea che pure avevano avuto i pedagogisti del secolo? Non basta. Talleyrand, che afferma l'eguaglianza giuridica, non si accorge che, dando gratuita a tutti la sola istruzione popolare, costituiva nell'istruzione un sistema di classe. L'eguaglianza non può esser salvata nell'istruzione che o dando gratuita a tutti l'istruzione di ogni grado o facendola pagare a chi la può pagare e dandola gratuita a chi non la può pagare. E pare fino incredibile come i partiti liberali non capiscano una cosa così semplice. Onde se Talleyrand ha ragione di dire che la legge che deriva dal popolo non deve essere in balìa dell'opinione tumultuosa di moltitudini ignoranti, nel suo disegno di legge mancano i modi come rendere davvero le moltitudini meno ignoranti; e se vi ha con lui un progresso nelle idee pedagogiche, sarebbe anche errore il non tener conto di ciò che queste idee hanno di manchevole, di vaporoso, di superficiale. Mirabeau e Talleyrand son pedagogisti improvvisati, sono i prototipi de' pedagogisti di molte assemblee politiche che verranno dopo nel mondo civile.

La Legislativa continua il pensiero pedagogico della Costituente e incarica il Condorcet di uno speciale disegno di legge.

Condorcet è il vero pedagogista della Rivoluzione. In modo più profondo di Mirabeau e di Talleyrand, Condorcet dimostra la necessità della scuola per reggere la nuova costituzione politica; e come risulta dalle sue *Memorie* egli aveva profondamente studiate tutte le questioni pedagogiche del secolo. Condorcet legge la sua relazione il 20 e il 21 aprile del 1792. Come Talleyrand, egli abbraccia, nelle sue considerazioni, tutto l'or-

ganismo scolastico; ma più ancora del Talleyrand sente il bisogno di allargare la cultura popolare. Le meschine scuole primarie progettate da Mirabeau, che erano diventate scuole popolari con Talleyrand, diventano scuole popolari di doppio grado con Condorcet. Condorcet concepisce l'organamento didattico nazionale in cinque gradi: scuole primarie, scuole secondarie, istituti, licei, società nazionale di scienze ed arti. Le scuole secondarie del Condorcet sono scuole popolari di secondo grado; gl'istituti corrispondono ai nostri ginnasi e licei; i licei sono le facoltà universitarie; la società nazionale di scienze ed arti è la riunione di tutte le accademie. L'insegnamento di tutti i gradi, secondo Condorcet, dev'essere dato gratuito a tutti. *Egli vuole,* di più, *che l'istruzione sia la stessa per i maschi e per le femmine e che sia data loro in comune.* Finalmente si fa innanzi un'idea feconda e grande per l'educazione femminile! Solo la cultura positiva e capace di applicazioni, per la vita; la storia, le scienze naturali e sociali, le matematiche devono costituire il nerbo dell'insegnamento popolare. *In tutti i gradi, la scuola dev'essere laica.* Le religioni, dice il Condorcet, sono opinioni e perciò non sono patrimonio dello Stato, ma delle famiglie; lo Stato insegna la scienza e la moralità, superiori a tutte le opinioni, perchè dimostrabili.

Condorcet.

È quasi tutto il pensiero pedagogico-sociale del secolo XVIII che si viene formulando come diritto col Condorcet.

Ora, anche a guardare il pensiero del Condorcet nelle sue linee generalissime, il progresso dell'idea pedagogica, in questo

momento del periodo regio, è manifesto. Si direbbe che la Rivoluzione non può muoversi ed esplicarsi, senza sentire il bisogno di affermare la scuola popolare e di aumentarne il contenuto, sia in relazione alle classi popolari, sia in relazione alla totalità della nazione, e senza che la coscienza del nuovo diritto scolastico non maturi e diventi sempre più luminosa.

Ma molte cose mancano anche al grande pedagogista delle assemblee rivoluzionarie della Francia, al Condorcet. Egli, più che aver una vera conoscenza della scuola, la sente; egli sente per le scuole l'importanza delle materie scientifiche, ma non vede il modo di coordinarle nei metodi; egli sente che è l'insegnamento che deve formare la nuova vita spirituale dei popoli, ma non vede come questo possa essere legato allo Stato moderno, e quasi quasi vuol fare dell'insegnamento uno Stato nello Stato. Nondimeno, in tutto il mondo civile e sovratutto nei Parlamenti del mondo civile che verranno dopo, sono le idee del Condorcet che hanno dato, dirò così, i motivi per utili discussioni ai partiti liberali. La gratuità delle scuole di tutti i gradi e per tutti è un' idea assai più democratica di quella proposta dal Talleyrand.

Ma Condorcet, Talleyrand e Mirabeau *non s'inalzano all'idea dell'obbligo scolastico*. Ecco un fatto che accomuna tutti i pedagogisti del periodo regio della Rivoluzione. Si progredisce nel senso di allargare l'idea dell'istruzione popolare e nel coordinare ad essa gli altri rami d'insegnamento; si progredisce nell'affermare lo spirito laico di tutta la cultura scolastica e nazionale; si progredisce nel sentire la necessità della scuola fino a volerla gratuita per tutti, fino a pensarla la stessa per maschi e femmine; ma però per nessun grado dell'insegnamento si ha il coraggio di affermare l'obbligo della scuola. Eppure, senza obbligo, l'idea scolastica era un'idea vaporosa. Perchè dichiarare necessaria la scuola alle moltitudini e non imporla loro? Si può pretendere che moltitudini ignoranti sentano la necessità della scuola e la chiedano?

La Convenzione, ispirata dagli studi pedagogici del Condorcet, continua l'idea scolastica del periodo regio, ma ne' diversi disegni di legge del Lanthenas, del Lakanal, del Lepeletier la rende più coerente: *spetta ad essa il vanto d'aver proclamato l'obbligo scolastico*. Il pensiero educativo della Convenzione è più vasto di tutti i precedenti: creazione del sistema metrico decimale, riforma del calendario, riorganizzazione e fondazione di Musei, di Biblioteche, di grandi Istituti scientifici ed artistici, programma di feste nazionali, assetto generale dell'istruzione. Essa sente che la questione più urgente è quella dell'istruzione popolare, e vi si ferma. Per la sola istruzione popolare fissa di spendere 25 milioni di franchi. La scuola è proclamata laica. Lanthenas eleva il concetto dei maestri delle scuole popolari, che devono essere laici e pagati dallo Stato; e la questione della laicità, *prima solo d'insegnamenti, diventa ora di insegnamenti e di persone*. È raccomandata l'esperienza come fondamento dell'insegnamento popolare. L'istruzione delle scuole popolari deve essere obbligatoria per tutti, e *nessuno deve poter entrare negli impieghi dello Stato senza aver dimostrato d'esser stato due anni almeno in tali scuole*. L'obbligo scolastico non solo è compreso e proclamato, ma è proposta un'*indennità scolastica ai padri, che, per bisogno del lavoro de' figlioli, non possono mandarli a scuola*. Sono idee, ma grandi e belle idee; idee di cui non può fare a meno la storia, e destinate a rivivere nella storia. Nessuna Assemblea s'occupò mai tanto d'istruzione, nessuna l'amò di più, nessuna lasciò monumento scolastico più insigne e glorioso. È della Convenzione la creazione della Scuola Normale di Parigi, del Politecnico, della Scuola Militare.

Lakanal.

Dalla proclamazione dei diritti dell'uomo alla fine della Convenzione non corrono che pochi anni e le Assemblee che si succedettero, in momenti di passioni violente, furono anche sopraffatte da mille questioni e da guerre intestine e straniere. Tuttavia il loro lavoro pedagogico, parmi contenga in sè un profondo ammaestramento. Esso ci mostra che nell'età moderna una costituzione politica democratica deve provvedere alla scuola popolare; esso ci mostra di più, che, *secondo si eleva lo spirito democratico, si eleva il concetto popolare della scuola.* Onde il moto ascendente delle idee scolastiche popolari nelle Assemblee della Rivoluzione apparisce l'effetto di una legge inerente alla vita politica democratica. È intanto colla Rivoluzione che si stabilisce il primo legame tra la Pedagogia e il Parlamentarismo.

È superfluo il chiedere quello che ha veramente attuato nel campo dei fatti, per rispetto alla scuola popolare, la Rivoluzione francese; la Rivoluzione poteva sentire, ideare e discutere, ma poco poteva operare per la scuola. Tuttavia è essa che ha posto il diritto della cultura educativa delle moltitudini.

Infatti, in tutti gli Stati civili, nel Belgio, in Olanda, in Danimarca, nella Svezia-Norvegia, nella Germania, nella Svizzera, nell'Austria-Ungheria, in Inghilterra, nella Spagna, nel Portogallo, negli Stati Uniti, nel Messico, nel Brasile, nella Costarica, nel Giappone, ecc., ovunque è penetrato lo spirito democratico nelle costituzioni politiche, è sorta la scuola popolare come istituzione sociale, fondamento della vita pubblica, e quasi per ogni dove, colla libertà politica, è prevalso il principio dell'obbligo scolastico. Si può dire che la scuola popolare sia, nel secolo XIX, l'emblema della sovranità del popolo, l'emblema della libertà politica, l'emblema di una società nuova. L'obbligo scolastico, quanto al numero degli anni, lo vediamo negli Stati civili crescere ed allargarsi quanto più cresce e s'allarga lo spirito democratico. Rimangono anche oggi molte e molte questioni relative all'amministrazione generale di dette

scuole; conflitti tra le scuole e le chiese; questioni intorno ai programmi d'insegnamento; questioni circa la gratuità; circa il modo di graduare le scuole in classi, le nomine dei maestri, ecc., ecc.; ma la scuola popolare, come istituto e servizio pubblico, è fatto conquistato alla civiltà e all'umanità del secolo XIX per opera principalmente della Rivoluzione francese.

Mentre la Rivoluzione affermava la necessaria esigenza della scuola popolare per la vita democratica, e fondava il diritto della cultura educativa del popolo, il Pestalozzi (1746-1827), in un angolo del mondo, solo, senza mezzi, mirava, quasi nel tempo stesso, a perfezionarne i metodi, a renderne possibile la struttura. Ciò che la Rivoluzione è nel campo politico, il Pestalozzi è nella didattica. È per opera del Pestalozzi che la ricerca pedagogica s'incentra nelle scuole del popolo, e si ha come la prima visione di fatto del nuovo diritto scolastico.

## CAPITOLO XXIX.

# Il nuovo Diritto scolastico, Pestalozzi e la scuola popolare.

L'opera di Pestalozzi e la Rivoluzione francese. — Temperamento, educazione e vita del Pestalozzi in perfetta armonia col suo ideale di redenzione sociale per mezzo della scuola. — I primi tentativi pedagogici a Neuhof. — L'opera sua a Stanz. — *Leonardo e Geltrude* e il suo ideale di educazione sociale. — L'opera sua a Berthoud, a Münchenbuchsee e ad Yverdun. — I principii fondamentali della sua riforma pedagogica. — Rousseau e Pestalozzi. — Concetti da cui muove il Pestalozzi. — Il carattere proprio del pestalozzismo o la dottrina e l'arte dell'intuizione. — L'intuizione, secondo Pestalozzi: numero, forma e suono. — Massime che governavano gl'istituti pestalozziani. — L'intellettualismo pestalozziano. — Ciò che manca al Pestalozzi. — La vita sociale, la filosofia e la cultura in ordine allo svolgimento scolastico e alle dottrine pedagogiche del secolo XIX.

Mentre la Rivoluzione discuteva il nuovo programma dell'educazione e dell'istruzione del popolo, e, per la prima volta, in seno ad Assemblee politiche, erano dichiarati i rapporti della cultura colle moltitudini, in un angolo della Svizzera, un solitario, nato con carità di santo e vocazione di apostolo, dedicava tutta l'anima sua al ministero dell'educazione e dell'istruzione, convinto essere l'ignoranza la maggior sciagura dell'umanità. Enrico Pestalozzi spese tutta la sua lunga vita per l'educazione popolare e nello studio della vita interna delle scuole del popolo; e proprio quando le Assemblee della Rivoluzione ponevano il fondamento di tutta la cultura nazionale nella scuola del popolo, Enrico Pestalozzi raggruppava intorno ad essa tutti i problemi psicologici e didattici, sperando di

Pestalozzi.

arrivare, colla soluzione di essi, a migliorare le sorti delle classi operaie. Talchè, mentre le Assemblee della Rivoluzione discutono il lato politico del nuovo istituto, Enrico Pestalozzi ne studia l'anima, ne analizza la vita interna, le funzioni e cerca i metodi adatti per renderlo proficuo. Sotto aspetti diversi quindi, lo stesso spirito, lo stesso ordine d'idee muove tanto le Assemblee rumorose e discordi della Rivoluzione, quanto questa anima mite, pacifica e generosa di redentore.

Pestalozzi non s'intende bene nella sua missione pedagogica senza rilevare alcune speciali circostanze della sua vita e del suo temperamento, e dell'ambiente in cui crebbe e si formò. Nato a Zurigo, nel 1746, perde di buon'ora il padre, che lascia tre figli e scarsissimo patrimonio. Egli cresce fra strettezze domestiche, lenite dalla premura generosa di una persona di servizio. Tutta la vita di famiglia, fin dalla prima educazione, eccita nel suo cuore nobili sentimenti di riconoscenza, di abnegazione, di sacrifizio. Ancora fanciullo egli sente colla miseria, che pur batteva alle porte della sua casa, la spaventosa e grande miseria del popolo. Redimere il popolo dalla miseria, è la parola che di buon'ora gli sussurra il suo cuore. Il fondo emozionale del suo temperamento è l'altruismo, un altruismo non contemplativo ma attivo, un altruismo che è non solo vocazione di augurare il bene, ma di operare per il bene. Nelle prime scuole egli non riesce in quelle materie in cui non vibra il sentimento; non riesce nella calligrafia e nell'ortografia; ma riesce ed eccelle in quelle ove trova sentimenti che l'avvivino e immaginazione che lo porti in alto. Mente e cuore concordano in lui, si corrispondono. La cultura dell'Illuminismo e i sentimenti filantropici delle scuole del suo tempo lo conquistano. Nelle scuole egli trova tutto sè e le scuole del tempo lo educano non solo al sapere, ma all'indipendenza della mente, all'operosità e ad un patriottismo pieno di umanità. Per le sue idee giovanili, Pestalozzi si rende sospetto al Governo ed è imprigionato. Così si vien costituendo la sua personalità forte, piena d'altruismo e d'ideali.

Con questa preparazione di vita, con queste disposizioni di animo, con questa cultura, egli lesse l'*Emilio.*

L'*Emilio,* che aveva acceso il cuore di carità educativa al Rochow; che aveva fatto propagandista di educazione nuova il Basedow, che aveva ispirato Lessing e Kant, l'*Emilio* fu il libro che dette indirizzo e chiarezza ai suoi sentimenti e alle

Quadro di Pestalozzi nella Pinacoteca di Basilea.

sue inclinazioni mentali e trasformò l'animo suo di redentore di miserie in redentore di miserie per mezzo di una educazione nuova. Pestalozzi sente, dopo la lettura dell'*Emilio,* quale è la via della vita che egli è chiamato a battere; sente ch'egli non può essere nè un ecclesiastico, nè un giurista; sente che egli dev'essere un educatore; sente che la sua anima appartiene a una società nuova, a una società che esiste solo nel suo pensiero, e che non esisterà di fatto, se non quando vi sarà una nuova educazione.

A Neuhof comincia ad appalesarsi il suo ideale educativo; egli si decide a fondar quivi un istituto ove raccoglie fanciulli che vivono di accattonaggio, perchè, lavorando e istruendosi, diventino uomini. Guidare il lavoro dei piccoli e istruirli, abituandoli ad osservare e a parlare; istruirli, abituandoli a lavorare, perchè dal lavoro traggano il necessario alla vita: questo fu lo spirito redentore che animò l'istituto dei poveri del Pestalozzi a Neuhof.

Neuhof.

L'istituto ebbe il plauso dei filantropi, e Pestalozzi divide a Neuhof con quella poveraglia di piccoli tutta la sua vita. I ragazzi nell'estate erano occupati nei lavori de' campi, nell'inverno a tessere e a filare il cotone; sempre col lavoro era unita l'istruzione, perchè essi potessero esplicare tutte le loro energie e assurgere a nuova individualità sociale.

Ma poco durò l'istituto; durò poco perchè ardua era l'impresa cui si era accinto. Economicamente il lavoro dei piccoli non bastava a sostentarli e Pestalozzi cadde nella più amara povertà e sentì la fame e il freddo; moralmente molti dei ragazzi da lui raccolti e le loro famiglie non gli erano riconoscenti, e in mille modi lo affliggevano. Le popolazioni anzi lo schernivano, perchè egli che voleva redimere il popolo dalla miseria, non riusciva a vincere la miseria per sè.

A Neuhof Pestalozzi ha cercato di dare forma pratica all'ideale della sua vita; non vi è riuscito. Sciolto l'istituto di Neuhof, egli espone al pubblico il suo ideale, e scrive: *Le*

*veglie di un solitario* e *Leonardo e Geltrude*. Ivi è il suo ideale sociale dell'educazione: instaurare la società in una nuova educazione umana. Il suo pensiero e la sua attività pratica sono ora armonizzati; egli ha chiara coscienza della sua missione.

Nel 1798, dopo la invasione dei francesi nella Svizzera, quando la Svizzera fu trasformata in un'unica Repubblica, interrogato il Pestalozzi dal nuovo Governo quale impiego desiderasse, egli rispose che voleva essere maestro di scuola, e fu fondata a Stanz una casa di orfani e chiamato Pestalozzi alla direzione di essa. A Stanz egli ebbe ottanta fanciulli in tristi condizioni fisiche e morali, fanciulli ch'egli doveva istruire ed educare senza aiuti di sorta, tranne quello di una domestica. Della sua vita a Stanz, in mezzo ai suoi orfanelli, egli scrive: « Ogni miglioramento nella loro vita fisica e nella loro anima era opera mia; io li soccorrevo nei loro bisogni, io ero il loro maestro; la mia mano stringeva la loro mano, i miei occhi riposavano nei loro; le mie lagrime si confondevano con le loro lagrime; il mio sorriso si accompagnava al loro sorriso. Eravamo come fuori del mondo; essi erano tutto per me, io tutto per loro; la loro minestra era la mia minestra, la loro bevanda era la mia bevanda; nulla io possedevo; non avevo nè amici, nè servi; io avevo solo loro. Se erano sani, io ero in mezzo a loro, se erano malati, ero ad assisterli. Dormivo in loro compagnia; la sera ero l'ultimo ad andare a letto; la mattina il primo a levarmi. Io li ammaestravo anche da letto, finchè essi non si addormentavano ».

Pestalozzi a Stanz.

A Stanz egli cerca il fondamento della sua didattica. È questo il tempo eroico dell'operosità sua, ma tale operosità ebbe presto fine: per ragioni di guerra, l'istituto fu chiuso e trasformato in ospedale militare. Tuttavia fu qui ch'egli trovò le prime vie per l'educazione e per l'istruzione e che sentì che l'opera incominciata doveva essere continuata.

E Pestalozzi continua la sua opera pedagogica a Berthoud, a Münchenbuchsee, ad Yverdun; egli cerca il segreto per ben dirigere le forze spirituali degli alunni; cerca il nuovo indirizzo educativo e i nuovi metodi della scuola.

Quali i principii fondamentali di questa rivoluzione pedagogica, che è la gran rivoluzione pedagogica dell'età moderna?

Il Naturalismo di Rousseau, che aveva preso indirizzo scolastico privilegiato e aristocratico coi filantropi della Germania, informa anche la scuola del popolo di Enrico Pestalozzi. Basedow e Pestalozzi derivano dalla stessa sorgente: Rousseau. Ma mentre Basedow è il rinnovatore dell'educazione, secondo lo spirito naturalistico, per i nobili, i gentiluomini, i borghesi; Pestalozzi è il rinnovatore dell'educazione, secondo lo spirito naturalistico, per le popolazioni derelitte, dimenticate, abbiette. Basedow, Campe, Salzmann, i filantropi tutti, meno il Rochow, ebbero dinanzi a sè prospettive di lucri, di vantaggi, di fama; Pestalozzi non ebbe dinanzi a sè nessuna lusinga, e nell'opera sua non poteva trovare che messe sempre rigogliosa di nuovi sacrifizi e di continui dileggi.

Questo a considerare le cose solo dal di fuori. Ma allorquando l'opera del Pestalozzi si consideri più addentro e nel modo come egli cerca di effettuarla, se ne scorge ben altra importanza. Egli move da Rousseau e dai filantropi, ma è diverso lo spirito che l'anima da quello di Rousseau e dei filantropi: egli vuol rilevare nel fatto, con esperimenti, le leggi che presiedono all'opera educativa e scolastica; egli non si contenta di idee e di metodi astrattamente considerati, ma vuole fatti ben accertati e risultati sicuri. Si può dire che co-

minci da lui la vera ricerca positiva e scientifica nell'educazione e nella scuola. In questo suo procedimento di osservazione amorosa, di analisi e di critica; in questo suo procedimento per cui l'educazione e la scuola sono ricondotte sul terreno dei fatti e dell'esperienza, per cui e educazione e scuola sono cosa positiva e scientifica, per cui la scuola è rinnovatrice di vita sociale; in tutto questo procedimento e in queste idealità, in cui Pestalozzi pone tutto sè e a cui tutto sacrifica, è la vera glorificazione della sua missione dinanzi alla Storia e alla Umanità.

Pestalozzi è il grande eroe e il grande ispiratore dell'educazione popolare del sec. XIX. Ripetiamolo: come la Rivoluzione dette al mondo il nuovo significato del diritto dell'uomo, Pestalozzi dà al mondo il nuovo significato dell'educazione scolastica.

Ma chiariamo un po' meglio l'intimo nesso tra il pensiero del Pestalozzi e quello di Rousseau, e anche le differenze tra l'uno e l'altro.

L'*Emilio* di Rousseau termina in idillio, termina col matrimonio di Emilio e Sofia; e Rousseau ci fa pensare che, rinnovata la famiglia, tutto sarebbe rinnovato nella società. Pestalozzi comincia là dove lascia Rousseau: rifatta la sposa e la mamma, è rifatto il buon ambiente domestico e l'educazione dei figli. Le due opere importanti del Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude* e *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, si fondano entrambe sul concetto del gran potere educativo della donna, del gran potere educativo della madre. Mai la donna ebbe altri che riponesse in lei maggiori speranze, per il rinnovamento educativo e sociale, di Enrico Pestalozzi. Ma se l'idea pedagogica fondamentale del Pestalozzi, di rifare l'educazione sociale per mezzo della sposa e della madre, è continuazione e sviluppo dell'idillio con cui si chiude l'*Emilio*, l'idea sua, nondimeno, aveva lo stesso difetto dell'idea fondamentale di Rousseau. Dov'è la *natura buona* di Rousseau? Dov'è la Geltrude saggia e intelligente del Pestalozzi?

Tutti i concetti cardinali del pensiero pedagogico del Pestalozzi sono in sostanza derivati da Rousseau e dai Filantropi.

Come per Rousseau e per i filantropi, sono suoi principii: *seguire la natura e l'ordine armonico della natura*. È questo il concetto della perfezione teleologica della natura secondo Rousseau e i filantropi.

*Procedere secondo i bisogni e la spontaneità dell'alunno*. È qui l'autonomia educativa rilevata e fatta valere in opposizione all'artificialismo medievale da tutti i pedagogisti moderni e posta a saldo fondamento dell'educazione da Rousseau e dai filantropi.

*Insegnare, interessare ed allietare sempre*. È qui il principio fondamentale della didattica di tutti i pedagogisti moderni e specialmente di Rousseau e dei filantropi.

*Non perdere mai di vista l'ordine armônico delle facoltà e le tendenze e gl'impulsi che le guidano*. È qui, in modo più specificato, l'esigenza di legare la psicologia alla pedagogia.

*Fare che tutto sia portato interno dell'alunno, sua manifestazione, sua fattura, sua creazione*. È qui il fondamento della didattica su la psicologia pedagogica.

*Far convergere sempre tutta l'opera educatica alla formazione di un uomo, di una mente, di una coscienza*. È qui il principio che trasforma la scuola in organo formatore d'uomini per la società.

*Usare per l'istruzione il reale, l'oggetto, l'intuizione*. È qui il primo passo per il rinnovamento pratico e razionale della didattica.

Il pensiero pedagogico moderno è tutto, o quasi tutto in questi concetti; e si ha un gran torto quando si accusa Pestalozzi di mancanza di cultura pedagogica, e più torto ancora, quando si afferma che, se questa cultura egli avesse avuta, ne sarebbe stata avvantaggiata l'opera sua. Il vero è ch'egli trovava, nel punto di vista da cui si era messo, tutta la mi-

gliore cultura pedagogica del passato e quella de' suoi tempi. A che gli poteva servire la conoscenza specificata delle idee di Rabelais e di Montaigne? Essa era contenuta nei principii da cui moveva. A che gli poteva servire la conoscenza specificata delle idee pedagogiche dei Portorealisti o di Comenius? Esse erano contenute nel punto di vista da cui egli si metteva nel ricercare i nuovi metodi educativi. Anche se il Pestalozzi avesse minutamente conosciuta la storia della pedagogia, nessun vantaggio ne poteva ricavare per l'opera sua. Tutto ciò che del passato aveva ragione di rimanere, era contenuto nel suo pensiero; quello che non era nel passato, era appunto il nuovo indirizzo e il nuovo valore che egli dava all'educazione e alla scuola.

Ma, se Pestalozzi si fosse limitato a soli concetti generali, egli non avrebbe lasciato nella storia della scienza grande orma di sè. Ciò che gli dà sommo valore è che, per il primo, movendo dall'intuizione, porta lo studio de' metodi di insegnamento della scuola popolare in un nuovo campo, creando per la scuola *la dottrina e l'arte dell'intuizione*. È proprio qui, a prescindere dalla sua missione di carità e dal suo apostolato scolastico, la sua vera e grande novità pedagogica.

L'intuizione, come mezzo d'istruzione, noi l'abbiamo vista da tempo caldeggiata, in opposizione all'umanismo e al verbalismo, da Ratke, da Comenius, da Milton. La formula che esprime questo convincimento del secolo XVII, formula esplicita in Comenius e in Milton, è questa: parole e cose nell'insegnamento. L'intuizione in Locke e in Rousseau si raccoglie in quest'altra formula: le parole per le cose. Pestalozzi sente che tutto ciò include una profonda ricerca: come il reale, il sensibile si rende chiaro ed intelligibile alla mente? Con quali leggi di processo o di metodo questa chiarezza e intelligibilità può riuscire sanità, dirittura e spontaneità d'animo e di menti?

È questo il problema del Pestalozzi; problema antropolo-

gico e morale nel tempo stesso; problema che implica, in modo critico e scolastico, tutto lo studio del fatto intellettuale e del suo sviluppo, e la cui soluzione trasformava il principio didattico dell'intuizione in arte dell'intuizione. Non siamo più col Pestalozzi nel campo di teorie generali, e si comprende come Madama de Staël, pure ammiratrice dell'*Emilio*, trovasse solo nelle scuole del Pestalozzi il nuovo e vero indirizzo dell'educazione e della scuola.

Madama de Staël.

Ecco intanto i concetti fondamentali intorno all'intuizione e all'arte dell'intuizione cui dopo lunghi studi e lunghe prove arriva il Pestalozzi.

Pestalozzi ci racconta come per lungo tempo questo problema dell'intuizione e dell'arte dell'intuizione affaticasse la sua mente e come fu suo costante proposito:

1° di estendere gradatamente la cerchia delle intuizioni degli alunni;

2° di imprimere nella loro mente, a caratteri netti, precisi, distinti, le intuizioni di cui avevano coscienza;

3° d'insegnar loro un linguaggio che abbracciasse tutte le nozioni che la natura e l'arte avevan loro fornito e loro fornissero.

Ebbene, tutto ciò ove lo portava? Lo portava principalmente a cercare:

1° quanti oggetti si presentano all'intuizione degli alunni e a quale specie appartengono;

2° quale la loro forma, la loro apparenza, il loro contorno;

3° come son chiamati e come si possono rappresentare col suono e colla parola.

Stabilisce il Pestalozzi che tre sono i caratteri fondamen-

tali delle intuizioni: il numero, la forma, la parola o suono. Per il numero, gli oggetti sono rappresentati come uno o più; per la forma, sono rappresentati nella loro dissomiglianza di contorno; colla parola, aumentano di vivezza nella rappresentazione e ci è reso difficile il dimenticarli.

Tre quindi sono i modi elementari d'istruzione: insegnare a considerare ogni oggetto come unità stante a sè, indipendentemente dagli oggetti con cui è apparentemente associato: insegnare a conoscere la forma di ogni oggetto, vale a dire le sue dimensioni e proporzioni: insegnare le parole e i nomi che si riferiscono agli oggetti conosciuti.

Diventa quindi ufficio dell'istruzione: coltivare la facoltà di emettere i suoni, da cui deriva il linguaggio; la facoltà di rappresentazione sensibile, da cui deriva la conoscenza delle varie forme: la facoltà di percezione e di rappresentazione sensibile, da cui deriva il concetto di unità e l'attitudine degli uomini a contare e a calcolare.

Il primo modo d'insegnamento dell'intuizione avviene col suono, insegnamento che è di tre specie:

1° educazione degli organi che servono a produrre i suoni;

2° studio della parola, ossia mezzo d'imparare a conoscere i vari oggetti in virtù di particolari nomi loro assegnati;

3° studio della lingua o mezzo per esprimersi esattamente intorno agli oggetti che conosciamo e a qualsiasi cosa possiamo sapere di essi.

Lo studio del suono si divide nello studio dei suoni parlati e dei suoni cantati; lo studio della parola, o piuttosto dei nomi, deve consistere in serie di nomi degli oggetti più importanti tolti dai tre regni della natura, dalla storia, dalla geografia, dalle arti, dai mestieri, dalle diverse condizioni della vita. In questo studio deve darsi grandissima importanza all'esattezza dell'espressione, perchè si possano ben distinguere i differenti oggetti l'uno dall'altro.

Il secondo mezzo d'istruzione è lo studio della forma: ad essa deve precedere l'osservazione delle cose. Questo studio abbraccia tre gradi: la misurazione delle cose; il disegno o la rappresentazione, per mezzo di linee, del contorno delle cose stesse; la scrittura o calligrafia.

Ciò che Pestalozzi chiama misurazione è il disegno geometrico.

La terza parte dell'insegnamento elementare è il numero. Esso presenta questo vantaggio: conduce l'intelligenza alla chiarezza e la rafforza: esso va insegnato facendo uso degli oggetti naturali. Sono queste le sue idee cardinali intorno all'intuizione e al processo dell'intuizione, idee che diventano teoria e pratica ad Yverdun.

Yverdun.

Si seguivano nelle scuole del Pestalozzi le seguenti massime:

L'intuizione è il fondamento dell'istruzione.

La parola dev'essere unita all'intuizione.

L'apprendere deve precedere il giudizio e la critica.

In ogni disciplina l'insegnamento deve cominciare dai più semplici elementi, e continuare a grado a grado secondo lo svolgimento psichico del ragazzo, cioè con serie unite fra loro psicologicamente.

Si deve insistere per lungo tempo su ciascuna parte dell'insegnamento, perchè il ragazzo ne acquisti il possesso compiuto.

L'insegnamento deve seguire l'ordine dello svolgimento naturale e non l'ordine dell'esposizione sintetica.

La personalità del ragazzo è sacra.

Il fine principale dell'insegnamento elementare non consiste nel fare acquistare cognizioni e attitudini, ma nello sviluppare ed accrescere le forze dell'intelligenza.

Al sapere bisogna unire il potere; alle cognizioni tecniche l'abilità pratica.

Le relazioni fra il maestro e l'alunno devono essere fondate sull'amore.

L'istruzioue propriamente detta dev'essere subordinata al fine superiore dell'educazione.

Si usava nelle scuole del Pestalozzi che il ragazzo sapesse ben parlare prima d'imparare a leggere: che prima di scrivere fosse esercitato al disegno: che nello studio della lingua, prima si studiassero i nomi, poi gli aggettivi e quindi le proposizioni: che il calcolo si insegnasse con l'aiuto di cose materiali: che il calcolo mentale precedesse il calcolo scritto: che ogni lezione durasse solo un'ora e fosse seguìta da breve ricreazione: che si unisse al lavoro della mente il lavoro manuale, la costruzione di oggetti in cartone, la coltivazione del giardino, la ginnastica: che nulla s'imparasse a memoria. In alcune scuole del Pestalozzi non si faceva mai uso nè di libri, nè di quaderni. Agli esercizi militari erano dedicate alcune ore per settimana.

Pestalozzi applica la sua dottrina dell'intuizione e dell'arte dell'intuizione a tutte le materie dell'insegnamento popolare: lettura, scrittura, aritmetica, e comincia dalle fondamenta un vero rinnovamento della vita didattica della scuola. Ma è facile accorgersi, dal breve cenno fatto della dottrina del Pestalozzi, che, se essa ha il vantaggio di muovere dalla pratica della scuola, ha lo svantaggio altresì di non considerare la scuola che dal solo punto di vista dell'intelletto e dell'istruzione. Tuttavia fu potente l'opera sua nel rinnovamento didattico. In sostanza, i suoi metodi, se non colla sua analisi, furono accettati. Anche quelli i quali credono che l'intuizione

non si riduca solo a numero, forma e suono; anche quelli che vedono nella scuola un contenuto più ampio del solo intelletto, non possono non accettare l'arte dell'intuizione, come fu caldeggiata dal Pestalozzi. È per opera sua che tutti gl'insegnamenti scolastici sono stati portati nell'orbita intuitiva; devesi al suo impulso la formazione del materiale didattico e il sorgere di una letteratura scolastica meglio adatta alle menti. Certo la gran fortuna delle sue idee fu d'incontrarsi in quella nuova vita che veniva alla società moderna dal trionfo delle tendenze democratiche, dal trionfo della scienza positiva e dell'industria legata alla scienza; il che, dando alla scuola popolare carattere politico e forma di servizio pubblico, rese tali idee universali e accette. Tutta la pedagogia del secolo XIX non poteva prescindere dalla questione dei metodi scolastici, come era stata messa dal Pestalozzi, e il Pestalozzi ebbe eco in tutto il mondo civile e anche in Italia.

Sarebbe però errore vedere in lui più di quello che vi è; sarebbe errore sostenere che egli abbia trattati più argomenti di quelli che non abbia trattati. Anche nell'ambito della vita interna della scuola, quante cose non mancano al Pestalozzi? Dove sono una psicologia e un'antropologia scolastica particolareggiate? una dottrina sulla formazione del carattere? una dottrina sull'educazione fisiologica? Ove è la classificazione delle materie didattiche? lo studio del piano didattico? Ove è lo studio di tutto il complesso fatto scolastico? Egli si è limitato alla scuola popolare, anzi alla sola intuizione nei primi gradi della scuola popolare. Quanto all'intuizione, egli trascura troppo tutto ciò ch'è vita interna e fatto interno; delle intuizioni esterne trascura un elemento fondamentale, il moto, che è sempre unito al numero, alla forma e che tanta importanza ha nel conoscere. Di più nel campo dell'intuizione egli mira più a dar conoscenze precise e chiare che a formare il senso logico degli alunni.

Pestalozzi era uomo di genio, ma anche il genio non può

crear tutto; nessuno però, e prima di lui e dopo di lui, ebbe la passione sua per le scuole.

Eccolo già vecchio e ottantenne in una scuola. Gli è stata preparata una corona di alloro e una bambina gliela offre. Ma questo eroe della scuola non la accetta, perchè, egli afferma, quella corona si addice solo alle loro fronti innocenti.

Pestalozzi in una scuola.

Molte idee che mancano al Pestalozzi o che sono incompiute o errate in lui, i pedagogisti del secolo XIX le aggiungono, le compiono o le correggono, e la dottrina della scuola viene prendendo, di mano in mano, dopo di lui, forma sempre più complessa e più perfetta.

Allo svolgimento della scuola concorrono nel secolo XIX cause diverse: la nuova evoluzione sociale e democratica; tutta una nuova cultura, una nuova filosofia e nuove dottrine pedagogiche. Il secolo XIX è il secolo pedagogico per eccellenza.

---

CAPITOLO XXX.

## Il secolo XIX e il nuovo diritto pedagogico e scolastico per rispetto all'evoluzione scientifica, filosofica, economica, politica e letteraria.

Il nuovo diritto pedagogico e scolastico nel mondo civile, e come il movimento scolastico del secolo XIX sia il riflesso di una nuova vita mentale, di una nuova vita economica, politica e letteraria. — Accenni al progresso scientifico nel secolo XIX. — Scienza, industria e trasformazione della vita economica nel secolo XIX e loro significato pedagogico. — Carattere filosofico che acquistano le scienze nel secolo XIX e valore pedagogico di esso. — La nuova metafisica del secolo XIX in ordine alla pedagogia. — L'evoluzione democratica e politica del secolo XIX ne' suoi rapporti pedagogici. — Letteratura ed arti nel secolo XIX. — Come tutto questo nuovo ambiente mentale e sociale valesse a diffondere il nuovo diritto pedagogico e scolastico delle moltitudini e a rinnovare la cultura educativa. — Il secolo XVIII e il secolo XIX in ordine ai problemi educativi. — La questione scolastica nei Parlamenti degli Stati civili.

La Rivoluzione aveva fondato una società nuova sul principio dell'eguaglianza giuridica; l'aveva organata sul principio della sovranità del popolo e dell'origine popolare della legge; su la responsabilità de' pubblici funzionari; su la libertà di pensiero, di coscienza e di stampa e su l'inviolabilità di tutti i diritti del cittadino; ed essa aveva profondamente intuito che siffatta società aveva bisogno di educazione nuova, di nuove scuole e di nuova cultura scolastica, e che solo quindi un nuovo diritto pedagogico e scolastico poteva esser fondamento dell'ordine sociale e garantire il diritto e la libertà di tutti. Questo pensiero pedagogico della Rivoluzione, nelle varie Assemblee che si succedettero, era quasi esclusivamente mosso da ragioni politiche.

Ma *la dichiarazione dei diritti dell'uomo* è nel mondo moderno l'esponente di un'evoluzione sociale, la quale, se prima si manifesta in Francia, è pure in incubazione in tutti

gli Stati; e perciò il nuovo diritto pedagogico-scolastico, se prima si afferma in Francia, doveva diventare patrimonio di tutto il mondo civile. Di fatti, come in Francia, in tutto il mondo civile la vecchia società cangia di fondamento e di indirizzo, anche per effetto di un nuovo svolgimento delle scienze e della filosofia, di una nuova vita economica, di una nuova vita politica e di nuove manifestazioni nelle lettere e nelle arti, convergenti tutte a rendere sempre più manifeste e urgenti le esigenze di un nuovo diritto pedagogico, di una nuova educazione e di nuove scuole, e a porre l'educazione scolastica come questione vitale degli Stati e dei Parlamenti. Non si comprenderebbe la storia della pedagogia e della scuola, nel secolo XIX, senza comprendere l'azione di questa multiforme evoluzione. Perchè in tutti gli Stati si sente il bisogno di educazione nuova? Perchè siamo ormai in una società non frutto di costumi, ma di pensiero; perchè siamo in una nuova mentalità filosofica e scientifica; perchè siamo in una nuova vita economica, politica, letteraria, artistica. Il movimento pedagogico nel campo educativo e scolastico del secolo XIX è il riflesso necessario di tutta una nuova vita mentale e sociale negli Stati civili.

Lumeggiamo per sommi capi questa evoluzione, pur tanto necessaria per intendere il diffondersi e il progredire del nuovo spirito educativo, l'ingresso nei parlamenti delle questioni scolastiche e le nuove dottrine pedagogiche.

Nella vita del pensiero, il secolo XIX è per eccellenza il secolo delle scienze, delle grandi scoperte scientifiche, dei laboratorii e degli esperimenti; il secolo in cui le scienze si uniscono all'industria e trasformano la vita economica dei popoli; il secolo in cui le scienze svolgono uno speciale loro spirito razionale e da *descrittive* diventano *genetiche,* rendendo fantasiose le concezioni religiose e diventando esse filosofia, filosofia positiva, sperimentale, naturalistica. In questo secolo, e fin dal sorgere di esso, le matematiche, l'astronomia

e la fisica compiono grandi progressi con Ampère, con Arago, con Biot, con Fresnel, con Foucault, con Örstedt, Bunsen, Faraday. Nella chimica scoperte seguono a scoperte: lo svedese Berzelius mostra l'azione della pila voltaica sui corpi composti e G. B. Dumas pubblica la *Chimica applicata alle arti*. Col sorgere di questo secolo la fisiologia, con Bichat (1771-1802), si apre nuove vie e Gall (1758-1828) si volge a studiare in modo nuovo il cervello. Le scoperte di Cuvier (1769-1832) fondano l'anatomia comparata, dànno nuovo indirizzo alla zoologia, mentre pur mostrano le rivoluzioni compiutesi sulla terra. Geoffroy Saint-Hilaire (1772-1844) studia le specie viventi e stabilisce il principio anatomico dell'unità della loro composizione, e G. Blumenbach studia le razze. Alessandro Humboldt (1769-1859) pubblica il *Cosmos*, vero panorama del nuovo mondo mentale e delle scienze progredite. Procedendo nel secolo, Flourens (1794-1867), con esperienze geniali, mostra i rapporti del cervello nella produzione dei fenomeni psichici, mentre tutta un'immensa schiera di sperimentatori mette in nuova luce l'organismo

G. B. Dumas.

Bichat.

Gall.

e la vita. Quanto ora nella vita scientifica abbiamo progredito per rispetto al secolo XVII e XVIII! E se nel secolo XVII e XVIII le scienze fecero sentire la loro influenza su l'educazione e la scuola, di quanto tale influenza non dovrà esser maggiore nel secolo XIX?

Cuvier.

Ma le scienze in questo secolo non si limitano a considerazioni obiettive e teoriche. In questo secolo le scienze fisiche, chimiche e meccaniche, con le loro applicazioni all'industria e all'agricoltura, rinnovano la vita economica dei popoli. Diamone un cenno. Fulton col vapore sopprime le distanze, e il vapore sostituisce le vela. Giorgio Stephenson costruisce le prime macchine di grandi dimensioni per le vie ferrate. È inventato da Wheatstone e da Morse il tele-

Blumenbach.

A. Humboldt.

grafo; è scoperta l'illuminazione a gas e l'illuminazione elettrica. Con una conoscenza meglio determinata delle leggi che governano l'equilibrio dei liquidi si moltiplicano i pozzi artesiani; coi progressi della meccanica si rendono possibili i ponti sospesi sui fiumi e il traforo dei monti; s'inventano la foto-

grafia, il telefono, il fonografo, il cinematografo. I chimici scoprono nuovi metalli e si rinnova l'industria metallurgica; Pasteur penetra nel mondo vivente dell'infinitamente piccolo e vi compie scoperte d'importanza grandissima anche per la vita economica. L'agricoltura, da tradizionale, diventa ragionata e metodica. Da per ogni parte i progressi della meccanica e la forza del vapore e dell'elettricità sostituiscono le braccia dell'uomo e il lavoro degli animali; i campi si riempiono di macchine, la chimica li feconda e la terra è fatta capace di dare all'agricoltore molto più di quello che dava. L'Inghilterra prima e altri paesi poi svolgono una attività industriale mai vista. E coll'industria, colla nuova vita agricola, col moltiplicarsi dei commerci si diffonde ora fra gli operai lo spirito di associazione, e nel tempo stesso l'accrescimento della ricchezza agricola, industriale e commerciale migliora le condizioni di tutte le classi sociali e specie delle classi inferiori. Cessano ora, come fenomeno generale, la fame e la carestia; le popolazioni ora si nutrono meglio, meglio si vestono, meglio alloggiano e comincia da per ogni parte ad esser sentito il bisogno degli agi. Con queste migliorate condizioni economiche e col propagarsi dell'uso della carne, del vino, dello zucchero, del caffè migliora la vita fisica dei popoli e aumenta la durata media della vita. Per altro verso la tipografia progredisce e si diffondono libri, riviste e giornali; sorge la legislazione del lavoro e si vien costituendo in tutto il mondo una nuova personalità e l'esigenza per l'educazione di essa. Come è possibile in quest'ambiente sociale e mentale l'ignoranza supina dell'operaio e del contadino? Come è possibile, ora che la scienza s'è incorporata all'industria, ora che il sapere è rivoluzione anche economica, rivoluzione che ri-

Flourens.

sparmia le forze dell'uomo e gli rende più facile l'acquisto del pane, che non si moltiplichino le scuole, che le scuole non si riempiano di cultura scientifica ed applicativa e non siano rese obbligatorie? Come è possibile ora che la società regga col vecchio costume, ora che è rinnovato il diritto? L'educazione non si spiega senza lo spirito sociale; le scuole non si intendono senza la cultura sociale. Solo rendendoci conto di questo grande progresso delle scienze e delle scienze applicate all'industria e all'agricoltura nel secolo XIX noi vediamo le vere fondamenta del nuovo spirito educativo e scolastico di questo secolo; vediamo perchè le scuole siano obbligate; perchè siano rese necessarie le scuole professionali; perchè la cultura educativa diventi forza sociale e politica.

Ma le scienze non progrediscono nel secolo XIX solo per rispetto ad una maggiore, più larga e più esatta spiegazione dei fatti e delle loro leggi; non progrediscono solo per le loro molteplici applicazioni all'industria, all'agricoltura e al commercio; progrediscono anche altrimenti: esse si elevano ad un nuovo spirito di razionalità, si elevano a filosofia. Le scienze erano *descrittive* nella prima metà del secolo, ma diventano *genetiche* procedendo nel secolo. Fatto questo d'immensa importanza. Che rimane più alle religioni e alla metafisica, se la genesi dei fenomeni e degli esseri diventa fatto scientifico?

R. Meyer.

Laplace spiega in modo naturale la formazione dei mondi. Col Meyer la fisica e la chimica son poste su altre vie, ed è determinata l'unità della forza e della materia; col Lyell si acquista una nuova visione della storia della terra e degli esseri che l'hanno abitata. Il principio della formazione naturale s'insedia nel campo biologico e il monismo scientifico si diffonde. Sono

rotte le barriere che dividono il mondo inorganico dall'organico; il punto di partenza delle materie organiche è trovato identico a quello delle materie inorganiche, e non diventa più possibile parlare di vita come di forza indipendente. Ora non v'è che una sola meccanica, una sola fisica e una sola chimica che spiegano tutti i fenomeni; la vita diventa una modalità dei fenomeni generali dell'energia infinita; essa, per le sue manifestazioni, deriva le sue forze dal mondo esteriore, e varia in modi infiniti. La paleontologia mostra le variazioni delle forme viventi nelle epoche geologiche, secondo le varie condizioni fisico-chimiche e l'ambiente geografico. Una serie di scoperte nella morfologia, nella fisiogenia, nell'embriogenia e nella distribuzione degli esseri viventi rende palmare il convincimento che tutto è naturalità, che tutto è formazione. Le ricerche fisiologiche e patologiche mostrano la trasformazione della forza in seno all'organismo e la vacuità del concetto di spirito come cosa a sè e indipendente dall'organismo. La naturalità entra nel mondo sociologico e tutto ciò, nell'alto sapere, spoglia le menti di qualsiasi misticismo: la scienza astronomica, geologica, biologica, psichica e sociale, coi nomi di Laplace, di Lyell, di Lamarck, di C. Bernard, di Darwin crea tutto un nuovo ambiente mentale. Le chiese erano combattute nel secolo XVIII per ragioni politiche; ora sono combattute anche per ragioni scientifiche; la laicità della scuola era stata proclamata in omaggio alla libertà di

Lamarck.

C. Bernard.

coscienza; ora trova il suo fondamento nella dimostrazione delle scienze, che relegano le religioni nel mondo della fantasia e dei simboli. È egli possibile che questa nuova vita e questo nuovo indirizzo delle scienze non si riflettano, sia pure in modi diversi, anche nella vita scolastica e nelle dottrine educative?

E vi si riflettono. Tutto questo movimento delle scienze è anche movimento di pensiero pedagogico. Le scienze che signoreggiano, restringono il campo teologico e fanno sentire il bisogno di razionalità; le scienze applicate all'industria e alla vita economica rendono necessario l'insegnamento professionale; anche senza dire che tutti gli scienziati, specie i na-

Darwin.

Haeckel.

turalisti e gli evoluzionisti del secolo XIX, Darwin, Huxley, Haeckel, ecc., non separano il pensiero pedagogico dalle loro speculazioni scientifiche.

Non basta.

La metafisica stessa del secolo XIX, sotto l'influenza della scienza, cangia d'indirizzo e di significato, e anch'essa, in tutte le sue forme, pedagogizza. In Francia, per accennare solo pochi fatti, la metafisica mostra bensì la sua decadenza con l'ecclettismo di Vittorio Cousin, ma anche Cousin e la sua scuola non possono prescindere dal pensiero pedagogico e da ricerche pedagogiche. In Germania, Fichte (1762-1814) distrugge il

vecchio dommatismo ed eleva il pensiero a potenza creatrice: è lo spirito che pone l'essere, che pone il mondo e dio: concepimento che è la vera antitesi della speculazione filosofica cristiana. Eppure questo concepimento non è disgiunto da grandi idee pedagogiche. Fichte ne' suoi *Discorsi alla nazione tedesca* paragona Pestalozzi a Lutero; egli vuole rinnovare la Germania mediante un rinnovamento dell'educazione, e imagina un socialismo pedagogico come quello che ai tempi della Convenzione era stato proposto dal Lepeletier di Saint-Fargeau. Schelling (1775-1854) nelle sue *Prelezioni sul metodo dello studio accademico* presenta il sapere come un tutto; insiste sulla necessità di ordine e di gradazione negli studi e sul bisogno di esplicare, mediante l'educazione, non ciò che appartiene a questo o a quell'individuo, ma ciò che appartiene all'umanità. Con lui la pedagogia si eleva ad alta filosofia, ad alta speculazione, e riflette le grandi quistioni intorno alla natura, all'umanità e al destino della nostra specie.

Fichte.

Hegel (1770-1831), nella sua *Filosofia della Storia,* mostra, col processo stesso dei fatti, la necessità pel mondo moderno della cultura. L'uomo è ciò che dev'essere per la cultura, ed è la cultura che lo fa morale. Tutta la sua filosofia è la glorificazione di un nuovo diritto pedagogico e scolastico.

Hegel.

Non basta. Dal seno di questo gran movimento di pensiero metafisico specialmente della Germania nella prima metà del secolo XIX si svolgono e una nuova critica storica e una nuova critica religiosa e nuovi indirizzi filologici; e con questa multiforme cultura è quasi sempre unita la ricerca pe-

dagogica. Talchè si può dire che le questioni pedagogiche diventano universali nel secolo XIX. Anche quando i pensatori delle varie scuole, positivisti, evoluzionisti o metafisici teologizzanti o razionalisti, non ne trattano in modo speciale, ne sentono nondimeno l'importanza e vi accennano. Perfino nello Schopenhauer non mancano idee pedagogiche, idee che armonizzano con l'indirizzo del Pestalozzi. Secondo Schopenhauer i concetti devono scaturire dall'intuizione e i fanciulli non dovrebbero mai usare parole di cui non conoscessero il significato. Il secolo XIX è il secolo della pedagogia.

A. Schopenhauer.

Ma non è tutto. Il progresso ne' popoli dello spirito democratico e la partecipazione delle moltitudini alla vita pubblica rendono in questo secolo impossibile un'educazione privilegiata e un'istruzione scolastica per soli privilegiati. La libertà del lavoro e la scienza incorporata all'industria fanno sentire la necessità di un'elevazione di cultura nelle classi operaie e di un'istruzione non di parole ma di cose. Da per ogni parte la natura democratica dei governi e il sorgere e diffondersi d'istituzioni democratiche formano in questo secolo tutto un nuovo ambiente sociale; e in questo ambiente si fortifica il sentimento della responsabilità individuale e collettiva e si vengono svolgendo, anche nelle moltitudini, istinti di previdenza e di risparmio. Sorgono e si diffondono in tutto il mondo civile le Casse di risparmio; sorgono istituti nuovi per l'assistenza nelle malattie, per pensioni nella vecchiaia, per assicurazione d'infortuni sul lavoro, ecc., e tutta una nuova legislazione pel lavoro e i lavoratori; si moltiplicano gli ospedali, i manicomi, le case per gli orfani, ecc. In questa evolu-

zione mentale e politica il sentimento morale si eleva alle idealità dell'uguaglianza, della giustizia e della solidarietà e i costumi si ingentiliscono anche nelle classi più umili. In molti Stati è abolita la pena di morte; i nuovi codici penali cercano di rendere la pena emendatrice: è abolito l'arresto per debiti e perfino i codici militari sono messi in armonia con questo nuovo spirito di umanità. Aumentano a dismisura le spese degli Stati e gli Stati han bisogno che la cittadinanza produca per rendere possibili le spese. Così il nuovo diritto pedagogico e scolastico, che l'anima profetica della Rivoluzione aveva intuito, diventa necessaria esigenza e istituto di tutti i popoli, e il pensiero educativo appare pensiero necessario per rinnovamento sociale e politico; così nuovi fattori, di carattere diverso, ma armonici fra loro, rinnovano la vita e rendono necessari rinnovamenti nell'educazione.

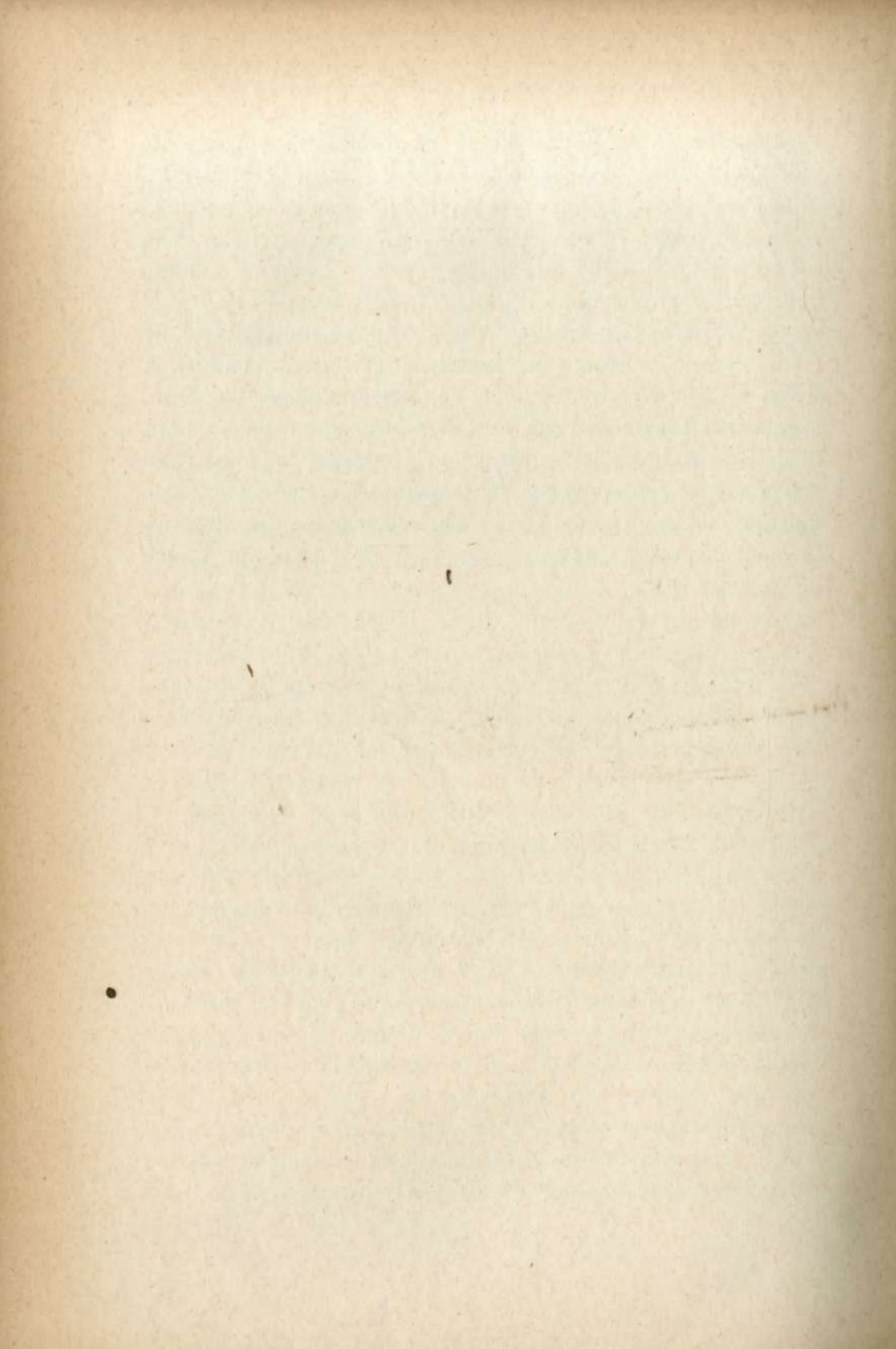
E con questo spirito rinnovatore della vita intellettuale, economica e politica si rinnovano nel secolo XIX da per ogni parte le lettere e le arti. Il secolo XIX è, per accennare solo ad alcuni nomi, in Francia il secolo di Chateaubriand, di Mad. di Staël, di Vittor Hugo, di Lamartine, di Guizot, di Thiers, di Michelet, di Zola. In Inghilterra è il secolo di Byron, di Schelly, di Walter Scott, di Carlo Dickens, di Macaulay, di Carlyle, di Grote, di Buckle; in Germania, il secolo di Goethe, di Schiller, di Koerner, di Heine, di Hoffmann, di Niebuhr, di Ranke, di Otofried Müller, di Mommsen; e in Italia del Foscolo, del Monti, del Leopardi, del Manzoni e di tutta la grande letteratura patriottica che, per vie diverse, prepara il risorgimento nazionale. Si rinnovano nel secolo XIX le arti: pittura, architettura, scultura, musica; si rinnovano e si democratizzano. Tutta l'Europa nella mentalità, nella produzione economica, nella vita pubblica, ne' gusti estetici e nelle esigenze della vita pubblica si trasforma, e questa trasformazione deve pur riflettersi nell'educazione familiare, nell'educazione dell'ambiente sociale e nelle scuole. Si educa secondo si

vive e secondo si sente che si deve vivere. E se ci è qui impossibile di scendere a particolari intorno a questa larga e complessa evoluzione intellettuale, economica, politica e letteraria, di cui è manifestazione necessaria il nuovo diritto pedagogico e scolastico, è pur essa che ci fa intendere l'attività pedagogica e scolastica del secolo. Non s'intende la scuola senza intendere la civiltà e la cultura; scuola, civiltà e cultura si svolgono insieme, progrediscono insieme.

Altro fatto importante. Nel secolo XIX lo spirito della civiltà europea si diffonde in tutto il mondo; l'America prende a gareggiare in molte cose con l'Europa, mentre assorge quasi tutta a governo repubblicano indipendente. La civiltà europea invade altresì molte zone del continente africano e s'innesta a molti Stati dell'Asia; uno Stato nuovo, il Giappone, si modella in tutto sull'Europa. L'Europa che ha creata l'industria, le scienze, le arti; che ha avuta l'iniziativa del progresso in ogni ramo della vita; che ha svolta la nuova democrazia, diffonde ora la sua civiltà in tutto il mondo e colla civiltà i suoi ideali educativi e di cultura educativa. Ma tutta quest'opera, non si dimentichi, move dall'Italia, dall'Umanismo e dal Rinascimento italiano.

Ciò che le Assemblee della Rivoluzione, allo spirare del secolo XVIII, avevano sentito passionalmente e sotto l'influenza di tendenze e d'idee politiche, ora, nel secolo XIX, è sentito serenamente e largamente pensato da per ogni parte, e tutto ciò coopera a rendere più vivo e potente il diritto delle moltitudini alle scuole e a rinnovare la cultura educativa. Come non esser necessario un nuovo spirito scolastico, non esser necessarie nuove scuole e nuove materie d'insegnamento in questo grande rivolgimento di idee, in questa nuova mentalità? Come non esser ora necessaria per le scuole una cultura scientifica e applicativa, ora che le scienze diventano applicative all'agricoltura, all'industria, al commercio e rinnovano la vita economica de' popoli? Come creder ora possibile

l'ordine sociale in queste nuove manifestazioni politiche di vita democratica senza scuole di tutti i gradi e per tutti? La diffusione delle scuole nel secolo XIX, il rinnovellamento dello spirito scolastico in tutti gli Stati civili è un risultato della nuova mentalità, della nuova vita sociale, dei nuovi costumi, delle nuove istituzioni. Vi ha certo continuità di vita tra il secolo XVIII e il secolo XIX; ma è nel secolo XIX che ciò ch'era embrione diventa organismo, ciò che era miniatura diventa quadro. Noi, anche oggi, siamo solo all'inizio di questo grande rinnovamento nella vita dell'educazione e delle scuole, di cui fu manifestazione importante l'ingresso della questione pedagogica e scolastica nei Parlamenti del mondo civile. E le dottrine pedagogiche del secolo non devono esse pur risentire in modi diversi di questa nuova vita e di questa nuova attività educativa?

---

CAPITOLO XXXI.

## La scuola delle moltitudini nei Parlamenti degli Stati civili del secolo XIX.

La scuola nelle Costituzioni politiche. — Il Parlamentarismo, le scuole e le questioni pedagogiche. — L'evoluzione scolastica popolare della terza Repubblica in Francia. — La scuola popolare in Germania: Prussia, Baviera, Württemberg, Sassonia e Baden. — L'evoluzione della scuola popolare in Isvizzera, in Austria e Ungheria, in Ispagna, in Portogallo, in Inghilterra, nel Belgio, nell'Olanda, nella Norvegia, nella Svezia, Danimarca, ecc. — L'Italia e la scuola popolare. — L'insegnamento popolare di fronte all'insegnamento medio e all'insegnamento superiore. — Dati statistici che mostrano il progresso delle scuole popolari negli Stati civili. — Il Parlamentarismo per rispetto ad altre questioni della vita scolastica. — La Pedagogia e la Politica. — Le dottrine pedagogiche del secolo XIX.

Come abbiamo visto, il nuovo diritto pedagogico e scolastico, che la Rivoluzione aveva affermato e fatto oggetto di discussione nelle sue assemblee, l'evoluzione mentale, economica e politica del secolo XIX insedia, con la nuova vita democratica, in tutti gli Stati del mondo civile.

Tutti gli Stati civili nel secolo XIX affermano un nuovo diritto pedagogico e scolastico. In alcuni Stati questo nuovo diritto fa parte della stessa legge fondamentale o Statuto: tali la Carta Prussiana, la Costituzione Belga, la Costituzione Elvetica, ecc.; in altri, se la Costituzione o Statuto non ne fa parola, vi ha leggi fondamentali che lo disciplinano. Ma in tutti gli Stati del mondo la questione scolastica diventa questione fondamentale di vita politica e di discussione de' Parlamenti. Però, nonostante che la Rivoluzione affermasse il principio di eguagliamento umano, nè nella Rivoluzione, nè nei Parlamenti degli Stati moderni, l'eguaglianza si è effettuata

nell'organizzazione delle scuole. Quasi da per ogni parte si è dato all'organizzazione scolastica delle moltitudini un fondamento diverso da quello delle scuole di classi sociali ricche di fortuna; così l'eguaglianza civile, proclamata nei codici, è rimasta violata nell'organizzazione delle scuole, e mentre l'insegnamento superiore e medio è quasi da per tutto diretta funzione dello Stato, l'insegnamento popolare è quasi da per tutto lasciato all'amministrazione dei Comuni o ad altri Enti locali. Tuttavia è necessario dirlo: era un complesso e difficile problema che si presentava ai Parlamenti, un problema nuovo nella storia del mondo: rendere le moltitudini colte; renderle, mediante la cultura, autonome e libere; renderle, mediante la cultura, più umane, più morali, più produttive e felici. Qual meraviglia quindi che l'opera de' Parlamenti si presenti nella questione scolastica meno facile che in altri rami della pubblica amministrazione? Ciò nonostante è sotto l'azione del parlamentarismo che la cultura pedagogica acquista nuovi aspetti; è sotto l'azione del parlamentarismo che si svolge il diritto amministrativo scolastico e la legislazione scolastica; che è studiata e promossa l'edilizia scolastica; che è studiato il diritto sanitario delle scuole; che sorgono importanti questioni di diritto finanziario ed è formata con criterii nuovi la suppellettile scolastica; promossa la formazione di materiale didattico; resa possibile una nuova letteratura per le scuole, ecc. Senza del parlamentarismo, l'idea pedagogica sarebbe rimasta visione e augurio di menti solitarie o tentativo di riforme di poche anime generose.

Ecco intanto un cenno delle cose più sostanziali di questa evoluzione tuttora incompiuta delle scuole nei principali Stati.

In Francia è solo l'attuale Repubblica che seriamente si è occupata delle scuole popolari e che ha considerato il diritto scolastico e le scuole delle moltitudini come fondamento della cultura sociale. Con la legge del 1° giugno 1878 in Francia fu imposto ai Comuni di rendersi proprietari degli edifizi sco-

lastici e furono loro concessi come sussidio 65 milioni, e messi a loro disposizione altri 60 milioni per migliorare le aule, per provvedere alla suppellettile scolastica e al materiale didattico. Con la legge del 9 agosto 1879 furono obbligati i Dipartimenti a mantenere una scuola normale femminile, così come avevano l'obbligo di mantenerne una maschile. Con la legge del 16 giugno 1881 fu proclamata la gratuità assoluta dell'istruzione primaria e con quella del 1882 fu stabilito l'obbligo scolastico da 6 anni a 13. Con la legge 13 ottobre 1886 fu fissata la classificazione delle scuole popolari in tre gradi. La legge 19 luglio 1889 stabilì le categorie degli insegnanti, determinò i loro stipendi e la loro carriera. *Coll'ultima legge sulle Congregazioni religiose, l'insegnamento è stato laicizzato anche nel personale e ridotto tutto a funzione di Stato.* Obbligatorietà, gratuità e laicità sono il fondamento dell'evoluzione scolastica francese. Secondo la legislazione scolastica francese, coloro che assolvono *l'obbligo scolastico in scuole private, devono mostrare che vi ricevono un insegnamento equivalente a quello delle scuole dello Stato e darne prova mediante esami.* L'insegnamento primario comprende in Francia: le *scuole materne* di uno o due anni a seconda che i fanciulli vi son ricevuti a cinque o a sei anni: il *corso elementare inferiore,* dagli otto ai nove anni; il *corso medio,* dai dieci agli undici; il *corso superiore*, dai dodici ai tredici; il *corso complementare, di uno o due anni per gli alunni che hanno terminato il corso superiore.* La nomina dei maestri titolari è fatta *dal Prefetto per delegazione del Ministro della pubblica istruzione.* Gli stipendi dei maestri vanno da 1000 a 2000 franchi; quelli delle maestre, da 1000 a 1600. Allo stipendio sono unite retribuzioni di indennità da 100 a 800 franchi, e a Parigi di 2000, nonchè compensi ai direttori di una scuola di due classi di L. 100, e di quattro classi di L. 400. *Gli stipendi sono pagati dallo Stato. I maestri han diritto a pensione a 55 anni di età con 25 anni di servizio. A carico*

*del Comune sono le spese per l'indennità d'abitazione per gl'insegnanti, per i locali scolastici, per la loro illuminazione, per il riscaldamento e per l'acquisto del materiale scolastico.* Le spese necessarie per il lavoro manuale sono a carico del Dipartimento. La Francia spendeva, per la scuola popolare, nel 1903, 260 milioni; oggi ne spende assai di più. Tutto un insieme di istituzioni educative integra e rende efficace l'opera della scuola, e la Francia ha avuto rifatto lo spirito sociale dalle sue scuole.

In Germania il sistema scolastico varia ne' vari Stati. Si può tuttavia notare qualche cosa di comune a tutti: in quasi tutti gli Stati della Federazione imperiale è l'obbligo scolastico, che si estende dal sesto al quattordicesimo anno. Le scuole pubbliche popolari dell'intera Germania sono circa 61.000, con circa 10.000.000 di scolari e 170.000 maestri; esse importano la spesa di 650 milioni di lire, di cui la maggior parte è data dai Comuni e la minore dagli Stati. Ogni scolaro costa più di 10 lire l'anno. Oltre alle scuole popolari vi sono in alcuni Stati scuole complementari di carattere industriale, la cui frequenza è anch'essa obbligatoria. I maestri son quasi tutti preparati nelle scuole normali di Stato o Seminarii. Gli stipendii dei maestri variano da Stato a Stato e raggiungono un massimo di *lire 3500, e a Berlino di più di lire 5000.* La vigilanza delle scuole è governativa e locale. In Prussia i *maestri sono pubblici ufficiali di nomina governativa.* L'insegnamento *non è laico e dà alla Chiesa una parte d'ingerenza su le scuole.* Il maestro può infliggere delle punizioni corporali, ma ne deve tener nota nel registro scolastico. Lo stipendio dei maestri comprende lo stipendio iniziale, gli aumenti periodici, l'alloggio o la relativa indennità. Lo stipendio minimo dei maestri è di lire 1125 e delle maestre di lire 875. Come dicemmo, a Berlino vi sono stipendi altissimi, che sorpassano, dopo 31 anni di carriera, 5000 lire. *Dopo 10 anni di servizio è possibile la pensione, a 65 anni d'età vi*

*si ha diritto.* I maestri sono equiparati per diritti e doveri agli impiegati del Governo e dipendono dal Ministero. — Nella Baviera l'obbligo scolastico dura da 6 a 13 anni come obbligo giornaliero; vi ha poi un obbligo per la scuola festiva e per insegnamenti complementari che si estende fino al 16° anno. Le spese per le scuole son sostenute dai *Comuni scolastici* o dai *Comuni politici.* Il parroco presiede alla vigilanza scolastica locale. — Nel Württemberg l'obbligo dura da 7 ai 14 anni. I genitori possono mandare i figli alle scuole anche a 6 anni, se essi sono bene sviluppati. *L'anno scolastico comincia il 1° maggio.* Nei due primi anni di scuola il numero settimanale delle ore di lezione non deve superare le 20. Le spese per le scuole son sostenute dai Comuni, quando non vi siano speciali fondazioni. *I Comuni per sopperire alle spese scolastiche possono mettere speciali tasse scolastiche.* Nella vigilanza scolastica ha grandissima parte l'autorità ecclesiastica. I maestri sono ufficiali pubblici, ma non impiegati del Governo. — In Sassonia l'obbligo si estende dall'ottavo al quattordicesimo anno. I Comuni scolastici sono obbligati a sostenere le spese delle scuole popolari e complementari; *ma i Comuni possono imporre delle tasse scolastiche.* Lo Stato sussidia i Comuni scolastici che hanno gran numero di scuole. *I maestri dopo 10 anni di servizio hanno possibilità di pensione.* — Nel Baden la legge 13 maggio 1891 riordinò la scuola popolare. L'obbligo scolastico si estende da 6 a 14 anni. *Lo Stato paga gli stipendi dei maestri; ma i Comuni versano nelle casse dello Stato una speciale quota, e per sopperire alle spese possono imporre una speciale tassa scolastica.* Le scuole dipendono dal Ministero dell'istruzione e sono vigilate dal Governo. Nella vigilanza locale ha parte l'autorità ecclesiastica.

Mentre in Francia l'istruzione popolare è diretta funzione dello Stato, in molti Stati della Germania, lo Stato l'indirizza, ma ne lascia l'amministrazione agli enti locali; mentre in Francia l'istruzione è laica, in Germania le scuole del popolo

rimangono legate alle confessioni religiose e vigilate anche dalle confessioni religiose. La gratuità che è assoluta in Francia, non è tale in molti degli Stati della Confederazione Imperiale.

La Costituzione elvetica del 1874 consacra l'articolo 27 alle scuole popolari, *e statuisce, per tutti i Cantoni, l'obbligo scolastico e la gratuità della scuola.* Ciascun Cantone ha una propria legislazione scolastica. In alcuni Cantoni le spese delle scuole son sostenute dal *Governo cantonale,* in altri dai Comuni. Per la preparazione dei maestri esistono speciali istituti. La Svizzera ha nelle sue scuole, di tutti i gradi, circa la quarta parte della sua popolazione; essa spende *per le scuole primarie circa 37 milioni.* Lo stipendio dei maestri varia da Cantone a Cantone. In alcuni Cantoni la scuola è funzione diretta dello Stato, in altri è amministrata da organi locali.

La legge fondamentale, che anche oggi regola la scuola popolare in Austria, è quella del 1869. Nel 1883 vi furono apportate notevoli modificazioni. In generale, l'obbligo scolastico, meno che per la Dalmazia, la Galizia, l'Istria, la Bucovina, ove dura sei anni, è in Austria di otto. Però anche nei paesi ove dura otto anni, il Consiglio scolastico può abbreviarlo. Circa le spese necessarie a mantenere le scuole passa gran divario tra l'una e l'altra provincia. In alcuni luoghi alle spese provvede il distretto scolastico, in altri le spese son sostenute da Provincie e Comuni, in altri ancora solo dai Comuni. Vi son anche alcuni paesi che hanno una tassa scolastica. Le scuole popolari sono: popolari propriamente dette e civiche. Nel 1905 vi erano 40.561 scuole popolari con 128.000 maestri e 6.500.000 scolari. Sono proibite le pene corporali. Il Ministero d'istruzione fa i programmi per le scuole; le autorità scolastiche locali, in ordine ad essi, stabiliscono i programmi didattici. I maestri son preparati al loro ufficio da speciali istituti. Gli stipendi variano a seconda dei luoghi. Le scuole dipendono dal Ministero di pubblica istruzione. Lo Stato sorveglia le scuole mediante i suoi

ispettori. — In Ungheria molte sono le leggi che regolano le scuole, principalissima quella del 1868. L'obbligo scolastico si estende dai sei ai tredici anni. Le spese delle scuole son sostenute dai Comuni, ma ai Comuni poveri viene in aiuto lo Stato. Le scuole normali per le maestre sono esclusivamente *internati*, cioè collegi con scuole proprie. La nomina dei maestri è fatta dai Comuni ed è a vita. Lo stipendio dei maestri varia. Dopo 40 anni di servizio e 60 di età, i maestri *han diritto alla pensione eguale al loro stipendio*. La sorveglianza scolastica è affidata agli ispettori governativi e all'autorità locale.

In Ispagna l'obbligo va dai sei ai nove anni. Oltre il corso scolastico obbligatorio vi sono scuole serali e domenicali. I maestri son preparati da scuole normali mantenute dalle Provincie, cui sono annesse scuole di tirocinio, mantenute dallo Stato. I Comuni provvedono all'istruzione popolare in ragione della loro importanza. Le scuole private debbono uniformarsi alle prescrizioni del regolamento per le pubbliche. Il Governo ispeziona e sorveglia le scuole. *Lo stipendio dei maestri varia ed è uguale per le maestre*. I maestri delle scuole inferiori complete hanno, oltre l'abitazione sufficiente per una famiglia, nei paesi da 500 a 1000 abitanti, lo stipendio annuo di lire 625; da 1000 a 3000 abitanti lire 825; da 3000 a 10.000 abitanti lire 1100; da 10.000 a 20.000 abitanti lire 1375; da 20.000 a 40.000 abitanti lire 1650; nelle città superiori a 40.000 abitanti lo stipendio è di 2000 e a Madrid lo stipendio è di 2250. Maestri e maestre hanno diritto anche a un contributo scolastico pagato dai ragazzi di famiglie ricche, contributo fissato dalle autorità comunali. I maestri e le maestre delle scuole popolari superiori hanno lire 250 in più. Vi sono anche aumenti di stipendio determinati dall'anzianità e dal merito. È fatto obbligo ad alcuni stabilimenti industriali che impiegano dei ragazzi, e che son lontani dai paesi e dalle città, di aver proprie scuole. La spesa delle scuole è a carico dei Comuni, ma lo Stato va in soccorso dei Comuni

più poveri e li aiuta altresì per la costruzione degli edifici scolastici, per il riscaldamento, ecc. La scuola non è laica.

La legge che governava l'istruzione popolare nel Portogallo era del marzo 1897. La scuola popolare, prima che vi fosse proclamata la Repubblica, era di due gradi e gratuita. L'obbligo era da sei a dodici anni; i maestri eran preparati nelle scuole normali e nominati in seguito a concorso. La prima nomina era per tre anni, e se nei tre anni si comportavano bene, la nomina era a vita. Per lo stipendio, i maestri erano divisi in tre classi e gli stipendi andavan da lire 850 a più di lire 1900. A Lisbona e Oporto vi eran speciali indennità. La sorveglianza delle scuole aveva un direttore generale, ed era esercitata dai Governatori civili e dalle Commissioni scolastiche, ecc. La Repubblica portoghese va attuando, anche in questo ramo della pubblica amministrazione, grandi riforme.

L'Inghilterra iniziò la riforma delle scuole popolari con le leggi del 1870 e del 1876. Le scuole sono pubbliche o private, ma le private possono valere come pubbliche ed essere sussidiate dallo Stato, se si conformano alle prescrizioni del Governo e accettano la vigilanza governativa. L'obbligo scolastico ha termine solo coll'*esame di certificata capacità* degli alunni. Ai poveri son dati sussidi perchè possano frequentare la scuola. La scuola ha governo locale sotto la direzione dello Stato. Lo stipendio dei maestri varia moltissimo, da lire 1250 a 7500, e quello delle maestre da lire 1000 a 5000. Nelle fabbriche non possono essere accolti ragazzi al di sotto dei 10 anni che non abbiano assolto l'obbligo scolastico. Oggi si preparano riforme fondamentali in tutto l'organismo scolastico dell'Inghilterra.

Non vi è obbligo scolastico nel Belgio; ma le leggi considerano come dovere dei genitori il mandare a scuola i loro figlioli. Ai poveri è accordato un sussidio, perchè possano frequentare la scuola. L'età della scuola è dai 6 ai 14 anni. Le spese per la scuola son sostenute dal Comune, dalla Provincia, dalle Opere pie e dallo Stato. Le scuole popolari sono

di più gradi. I maestri son preparati dalle scuole normali; il tirocinio è fatto in una delle scuole del Comune, ov'è la scuola normale. Vi sono conferenze annuali per i maestri. Lo stipendio dei maestri nei piccoli paesi è di L. 1200 oltre un'indennità di alloggio di L. 200; nei paesi grandi è di L. 2400 con un'indennità di alloggio di L. 800. L'aumento di stipendio per i primi è di 100 lire dopo quattro anni, di 600 per i secondi. I maestri hanno possibilità di pensione dopo dieci anni di servizio, qualunque sia la loro età; dopo trent'anni di servizio e sessantacinque di età hanno diritto a pensione, ma la pensione non può superare i due terzi dello stipendio. Alla pensione concorre lo Stato, la Provincia e il Comune. Alla pensione hanno diritto anche le vedove e gli orfani. Il maestro è impiegato comunale. Ai maestri è aperta la carriera dell'ispettorato. Condizioni per essere ammessi all'esame di ispettore scolastico sono: la patente di maestro e dieci anni di servizio in una scuola pubblica. L'esame per ispettore è scritto e orale.

Anche nell'Olanda non vi è obbligo scolastico; i ragazzi hanno il dovere di frequentare la scuola dai 6 ai 12 anni. L'insegnamento dura 5 ore al giorno. Le scuole sono pubbliche e private. Scuole pubbliche sono anche quelle dirette da Congregazioni religiose o da Opere pie. Le scuole private, sotto certe condizioni, possono valere come pubbliche. Il Comune sostiene la spesa per la scuola, ma lo Stato vi concorre e sussidia talvolta anche le scuole private. Vi è per gli abbienti una piccola tassa scolastica di 20 centesimi al mese. Non vi è insegnamento religioso; ma nell'orario scolastico sono lasciate libere alcune ore, perchè l'ecclesiastico possa impartire questo insegnamento. I maestri sono nominati dai Comuni. Il numero degli alunni per le varie classi è determinato dalla legge: *in Amsterdam è di 33 per ogni maestro*. L'alta sorveglianza delle scuole spetta al ministro dell'interno e le visite scolastiche son fatte da ispet-

tori regi. Gli stipendi dei maestri variano. Lo stipendio minore è di L. 840. L'Olanda spende per le scuole popolari 70 milioni l'anno.

Diverse sono le leggi che governano le scuole della Norvegia. Non vi è vero obbligo scolastico. La scuola popolare ha tre gradi: da 7 a 10, da 10 a 12, da 12 a 14. Il numero degli scolari non può superare i 40, e solo in via eccezionale può arrivare a 50. D'ordinario l'insegnamento è di quattro ore per sei giorni della settimana. *Anche nelle scuole popolari vi sono materie facoltative.* È ammesso l'insegnamento privato paterno, purchè *se ne dia l'esame in scuole pubbliche.* Coloro che accettano nelle loro officine ragazzi nella età della scuola, debbono lasciare loro il tempo per andare alla scuola almeno una volta al giorno. *Alle scuole popolari è unito il tiro a segno.* Lo stipendio per i maestri di nomina stabile è fissato, secondo le esigenze dei luoghi, sulla proposta fatta dall'autorità scolastica al municipio, sentito il parere del Consiglio di vigilanza delle scuole. La vigilanza scolastica è esercitata dal Consiglio scolastico, dalle autorità ecclesiastiche e comunali. La parte igienica delle scuole è sorvegliata da una Commissione sanitaria. I maestri partecipano al Consiglio scolastico e alla sorveglianza scolastica. L'esame di patente pei maestri è di due gradi: inferiore e superiore.

Le leggi fondamentali che governano la scuola popolare nella Svezia sono quelle del dicembre 1897 e del 26 gennaio 1898. Le scuole hanno per iscopo d'impartire un insegnamento cristiano e di dare la cultura elementare necessaria ai bisogni della cittadinanza. L'obbligo scolastico si estende dai 7 ai 14 anni. La scuola popolare è di vari gradi. Dopo i 14 anni i ragazzi che hanno terminato il corso della scuola popolare, entrano in altre scuole, ove è data una più larga cultura. Nei Comuni poveri e piccoli vi è la scuola popolare inferiore. Ove la popolazione è sparsa vi sono le *scuole ambulanti;* un solo maestro di queste scuole ha due, tre o quattro sezioni di ca-

solari. Egli si ferma successivamente novanta giorni per ogni gruppo di casolari, e a giro compiuto ricomincia da capo. Frattanto tiene occupati i ragazzi con còmpiti anche durante la sua assenza; li visita di tanto in tanto e alla fine dell'anno vi è per essi un esame. *Nella Svezia per ogni scuola vi dev'essere una biblioteca scolastica e per ogni parrocchia una biblioteca popolare per gli adulti.* Il regno è diviso in distretti scolastici. I maestri non sono impiegati governativi. I posti di maestro sono dati per concorso. I ragazzi obbligati alla scuola non possono essere dispensati dal frequentare le scuole pubbliche, se non dal Consiglio scolastico, il quale può richiedere gli esami. I genitori poveri ricevono un sussidio dal Comune, perchè i figliuoli possano frequentare le scuole. Ogni capo di famiglia deve curare che le persone al suo servizio mandino i figli alle scuole. Vi sono speciali istituti che preparano i maestri al loro ufficio.

Le leggi principali che governano la scuola popolare in Danimarca sono del 1873, 1877, 1880 e 1899. L'insegnamento popolare ha in Danimarca carattere cristiano. L'obbligo scolastico si estende dai 7 ai 14 anni. A Copenaghen vi sono scuole a pagamento e scuole gratuite, e nelle gratuite i ragazzi ricevono anche il materiale didattico. La scuola popolare ha vari gradi. Lo stipendio dei maestri varia. Nelle città lo stipendio dei maestri di classe inferiore va da lire 1250 a 2780; di classe media da lire 1390 a 3058; di classe superiore da lire 1390 a lire 3330. Per alcuni maestri di grado superiore vi sono anche alcuni aumenti. Di molto inferiore è lo stipendio dei maestri rurali. *La Danimarca è la patria delle università popolari, le quali, con caratteri diversi, si sono diffuse nella Svezia, nella Norvegia, nell'Inghilterra e in Italia.*

In Rumenia per effetto dell'ultima legge 30 aprile 1896 l'obbligo scolastico si estende dai 7 ai 14 anni. Sono inflitte multe alle famiglie che non mandano i figli a scuola. La scuola popolare è gratuita, ma solo per i Rumeni; gli stra-

nieri, se non poveri, sono obbligati a pagare una tassa scolastica. I Comuni dànno gli edifici scolastici e la suppellettile; lo Stato paga i maestri e provvede al materiale didattico; ma in tali spese i Comuni concorrono con speciali quote. *Nelle scuole, cogli altri insegnamenti, vi sono gli esercizi militari.* Lo stipendio dei maestri di campagna è di 1080 lire, in città di 2700. Vi è un aumento di stipendio, che va da 180 lire a 240, se la scuola è frequentata da molti scolari. Questo aumento non è contato nella pensione.

L'obbligo scolastico nella Bulgaria fu proclamato dalla legge 1879. I Comuni sostengono le spese per la pubblica istruzione, ma, se poveri, hanno sussidi dallo Stato. I maestri sono preparati da speciali scuole normali.

Il sistema scolastico della Serbia è regolato da diverse leggi. La legge del 26 luglio 1898 istituì l'obbligo scolastico di 4 anni. Le spese per le scuole popolari son sostenute per la massima parte dallo Stato. Alla preparazione dei maestri provvedono le scuole normali. I maestri e le maestre delle scuole popolari son nominati dal ministro d'istruzione. Lo stipendio massimo dei maestri, dopo 30 anni di servizio, è di 2400 lire; delle maestre di 2250 lire; a ciò si aggiunge per gli uni e per le altre l'alloggio e il riscaldamento dati dal Comune. Vi è diritto a pensione dopo 10 anni di servizio; dopo 35 anni la pensione è eguale all'ultimo stipendio. Il paese è diviso in circondari scolastici e gl'ispettori scolastici sono di nomina regia. L'Ispettore ha l'obbligo di visitare almeno tre volte l'anno le scuole.

In quasi ottant'anni la Grecia ha pubblicato su per giù 70 leggi scolastiche. L'obbligo scolastico fu introdotto fin dal 1834 e doveva durare 7 anni, da 5 a 12. L'ultima legge scolastica è del 27 settembre 1895. L'obbligo vi è ridotto a 4 anni. Per l'ultima legge, la direzione delle scuole e la sorveglianza è stata tolta al Governo e affidata agli ispettori e a collegi di sorveglianza, cioè all'alto clero, ai proprietari, ai negozianti e

industriali, ai medici, agli avvocati, ai direttori di scuole private e ai militari in congedo. L'unità della scuola popolare vi è distrutta; i programmi vengono modificati secondo i criteri dei vari ispettori. Le scuole si aprono, si chiudono o si modificano a loro talento. Alla spesa per le scuole concorrono il Governo, i Conventi, i Comuni. Alla preparazione dei maestri provvedono quattro scuole normali. Lo stipendio dei maestri varia: lo stipendio dei maestri di primo grado è di lire 150 mensili, di secondo grado di lire 120 e di terzo di lire 100. Le maestre hanno lire 120, 110 e 100. Dopo un quinquennio vi è un aumento.

Nella Russia il 14 luglio 1864 Alessandro II faceva pubblicare il regolamento per le scuole popolari, per il quale le scuole erano unificate e la direzione di esse era affidata ai Consigli scolastici, lasciando solo l'insegnamento religioso affidato al clero. Il regolamento scolastico del 1884 poneva tutte le scuole rurali sotto la sorveglianza del clero. Col nuovo regime la Russia ha proclamato l'obbligo scolastico e si va attuando tutto un nuovo organamento scolastico. Le spese per l'insegnamento sono sostenute dai Consigli provinciali, dai Comuni urbani e rurali e dai privati per mezzo di tasse scolastiche. Le scuole per l'istruzione popolare sono di due categorie: scuole per adulti o domenicali e scuole per ragazzi. Le scuole per ragazzi si dividono in quattro gruppi: scuole di una classe, di due, di tre e scuole speciali. La scuola di una classe è la scuola rurale che mira a far apprendere il leggere e lo scrivere. Il Pope visita queste scuole due o tre volte la settimana. Hanno importanza per la Russia le scuole militari: i soldati, *durante il servizio, ricevono, oltre l'istruzione militare, l'istruzione scolastica.* Da pochi anni sono state istituite anche le scuole normali. Le scuole popolari dipendono in parte dai Ministeri, in parte dal Santo Sinodo. Ma come dicevamo si preparano ora anche su tutte queste cose grandi innovazioni.

Non vi è una legislazione scolastica unica per gli Stati Uniti. La scuola popolare ha una legislazione diversa da Stato a Stato. L'obbligo scolastico non è in tutti gli Stati. L'insegnamento popolare è gratuito. Le scuole sono mantenute mediante uno speciale diritto finanziario, che si attua con tasse varie. La scuola ha altresì vistosissime proprietà. Nessuno Stato del mondo spende per le scuole quanto gli Stati Uniti. In alcuni Stati le scuole son comuni ai maschi e alle femmine. I genitori possono entrare nelle scuole e assistere alle lezioni. Le scuole urbane si dividono in primarie, medie e superiori. Dalle scuole superiori si può entrare in alcune Università. Gli stipendi dei maestri variano da Stato a Stato e nello stesso Stato. Nelle città gli stipendi variano da lire 142 mensili a lire 536 per i maestri e da lire 118 a 477 per le maestre.

L'obbligo scolastico fu sancito nel Messico dalla legge 21 marzo 1891, e va dai 6 ai 12 anni. L'ultima legge scolastica è del 19 maggio 1896. La scuola è gratuita, ed è incoraggiata con premi la regolare frequenza. Le scuole popolari sono di due gradi, inferiore e superiore, e i maestri sono preparati per le une o per le altre da speciali scuole normali. Le scuole sono amministrate direttamente dallo Stato.

L' istruzione nel Guatemala fu ordinata dalla legge 4 aprile 1877. L'obbligo va dai 6 ai 12 anni. La scuola è gratuita. Le scuole per la cultura popolare sono elementari, complementari e serali. Lo Stato provvede alle spese per le scuole. La vigilanza è esercitata dallo Stato e dal Comune.

La legge 4 maggio 1889 regola l'istruzione popolare in San Salvador. L'obbligo scolastico va da 6 anni a 14 per i maschi, e da 6 a 12 per le femmine. La scuola è gratuita. Essa è rurale, inferiore, media e superiore. Vi sono inoltre scuole complementari. Ogni Comune è obbligato a provvedere al numero delle scuole necessarie. Se il numero degli scolari sorpassa i 40, il maestro ha diritto ad un sottomaestro. Le spese per le scuole son sostenute dallo Stato e dal Comune; la loro vigilanza è dello Stato e delle autorità locali.

Nella Costarica l'istruzione è governata dalla legge del 1886, completata da quella del 1894. Quest'ultima legge istituì l'obbligo scolastico.

Nella Columbia la scuola popolare è gratuita, ma non obbligatoria.

Nel Perù la scuola è obbligatoria per i ragazzi da 6 a 14 anni. La scuola popolare è di tre gradi; ogni classe non deve avere più di 40 alunni. I maestri sono preparati da speciali scuole normali. Il ministro della giustizia ha l'alta sorveglianza delle scuole. Ogni Provincia ha un Consiglio scolastico che regola le ispezioni alle scuole.

L'istruzione pubblica fu ordinata nel Chilì nel 1842. Le scuole popolari sono obbligatorie e gratuite.

Nell'Uruguay l'istruzione pubblica fu ordinata nel 1877. La scuola popolare è obbligata anche ai ragazzi che sono ad un miglio lontani. Lo Stato sostiene le spese dell'istruzione popolare e si giova di tasse svariate per provvedere ai bisogni dell'erario.

Nell'Argentina la legge 8 luglio 1884, completata dalla legge 28 giugno 1885, cercò di dar unità e uniformità alle scuole. L'obbligo si estende dai 6 ai 14 anni. La scuola popolare è gratuita. Solo dopo aver assolto l'obbligo della scuola popolare si può passare ad altre scuole. Sono nell'Argentina scuole infantili, scuole domenicali, scuole per soldati, per carcerati, scuole ambulanti e scuole italiane. La Provincia e il Comune sostengono le spese per la scuola; ma lo Stato sussidia le Provincie e i Comuni più poveri. Lo stipendio dei maestri varia da lire 4800 a lire 7200.

La riforma scolastica del Giappone s'iniziò nel 1871-72. Nell'anno 1891 fu pubblicata una nuova legge scolastica, la quale è ancor oggi in vigore. L'obbligo dura solo tre anni, ma la maggior parte dei ragazzi frequenta la scuola fino al quattordicesimo anno. Non da per tutto la scuola è gratuita: non la pagano i poveri e coloro che hanno molti fratelli alla scuola.

I Comuni provvedono agli edifizi scolastici e agli stipendi dei maestri. La scuola popolare è di tre gradi. Per la preparazione dei maestri vi sono speciali scuole normali, e annesse alle scuole normali, come in Europa, vi sono le scuole di tirocinio. Lo stipendio del maestro è molto modesto. La sorveglianza delle scuole è governativa. Il sistema scolastico popolare del Giappone è in continuo sviluppo e miglioramento.

L'Italia arriva tardi, fra i popoli moderni, a ricomporsi in nazione. Essa doveva tutto rifare, esercito, armata, amministrazione ecc.; ma, come tutti i popoli moderni, essa comprese subito che la vita nazionale non sarebbe stata ben avviata senza che tutte le riforme avessero un addentellato nell'opera educativa e scolastica. Con la legge 13 novembre 1859 aveva provveduto all'istruzione elementare, dichiarandola obbligatoria e gratuita, legge che con successivi decreti fu estesa alle varie Provincie del nuovo Stato. Con la legge del 15 luglio 1877, le disposizioni risguardanti l'obbligo scolastico furono rese più complete e più efficaci, e perchè in detta legge non si parla più di insegnamento religioso, fu affermata quindi la laicità della scuola. Con la legge 7 luglio 1878, fu reso obbligatorio l'insegnamento della ginnastica. Con la legge 19 febbraio 1903 fu dato uno stato giuridico agl'insegnanti delle scuole elementari. Modificazioni importanti all'insegnamento popolare furono create dalla legge 13 ottobre 1904 e modificazioni ancora più profonde dalla legge del 1911. L'Italia ha oggi nelle sue scuole elementari e popolari circa 4 milioni di alunni e circa 63.000 insegnanti. E con le scuole elementari essa ha una larga rete d'istituti prescolastici.

Riflettiamo. Da questo rapido sguardo al diritto alle scuole delle moltitudini negli Stati civili, mentre appare evidente l'efficacia della evoluzione mentale e democratica del secolo XIX e riconosciuto il diritto scolastico in tutto il mondo civile, appare anche quanto per le scuole siamo ancora nel campo del privilegio. Salvo pochi Stati in cui la scuola è funzione

e amministrazione diretta dello Stato, nei più esso la dirige, ma la lascia amministrare dai Comuni o da Enti locali. La scuola delle moltitudini non è ancora, nella più parte degli Stati, un vero interesse politico come l'armata, come l'esercito, come l'amministrazione della giustizia.

Eppure, mentre molti di questi Stati fanno tal parte alle scuole delle moltitudini, ne fanno una ben diversa alle scuole medie e alle scuole superiori per le classi privilegiate. Son sòrte anzi fin teorie di diritto amministrativo per giustificare questo stato di cose. Ma fa meraviglia che i partiti liberali nel mondo civile vi si adagino. Le scuole per le moltitudini devono essere diretta funzione dello Stato, e lo Stato potrebbe con più ragionevolezza lasciare ad Enti locali o ad Associazioni le scuole per privilegiati, anzichè quelle destinate a formare il cittadino. La laicità delle scuole per le moltitudini è solo in pochi Stati che si effettua; nei più anzi le scuole sono sotto la tutela delle confessioni religiose e informate a moralità di confessioni religiose. E perchè ciò? Perchè le scuole rimangano modeste nella cultura che impartiscono, e meno esse si elevano nella cultura più le confessioni religiose accampano diritto a farne organo di propaganda; e pare incredibile che ancora i partiti liberali nei Parlamenti non abbiano coscienza che è solo la esplicazione della scuola che può rendere ragionevolmente laica la scuola. La gratuità poi delle scuole popolari, questa che sembra una forma altruistica dello Stato democratico, è invece, salvo in alcuni Stati, la precipua cagione di privilegi sociali anche nel campo della cultura. Nella più parte degli Stati, l'ordinamento delle scuole per le moltitudini ha più una ragione politica che una ragione morale ed economica; e dobbiamo augurarci che una coscienza sociale più progredita torni in molti degli Stati civili con nuovi criteri su questo grande interesse della vita delle nazioni e dell'umanità.

Tuttavia, nonostante che le scuole per le moltitudini non abbiano ancora, nella maggior parte degli Stati, l'assetto am-

ministrativo e didattico che loro si addice; è in questo movimento scolastico che si riflette la cultura e lo spirito democratico del secolo XIX, ed a ragione il secolo XIX fu detto il secolo della scuola popolare.

Quante cose non può suggerire la seguente tabella sulle condizioni dell'insegnamento popolare in alcuni Stati di Europa, di America, di Asia, di Africa e dell'Oceania?

| PAESI (I numeri nelle ultime due colonne sono qualche volta di data anteriore). | Popolazione in milioni | | Scuole primarie inclusevi, ordinariamente, le private | | | | Analfabeti % dei coscritti |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Totale | da 5 a 15 anni | Scuole | Insegnanti | Alunni | Spesa in milioni di lire | |
| **Europa.** | | | | | | | |
| Germania, 1906 [1] | 60.641 | 13.170 | 61.198 | 168.000 | 9.779.356 | 650,— | 0,0 |
| Svezia, 1906 | 5.337 | 1.100 | 13.969 | 19.255 | 768.148 | 42,55 | 0,1 |
| Svizzera, 1904 | 3.445 | 725 | 4.665 | 10.977 | 492.768 | 37,49 | 0,1 |
| Danimarca, 1905 | 2.589 | 550 | 3.000 | 6.500 | 347.862 | 12,— | 0,2 |
| Gran Bretagna e Irl., 1906 | 43.661 | 9.145 | 32.364 | 177.629 | 7.529.394 | 557,— | 1,0 |
| Paesi Bassi, 1904 | 5.510 | 1.200 | 4.871 | 26.692 | 845.096 | 70,— | 2,1 |
| Francia, 1903 | 39.170 | 6.770 | 85.437 | 158.865 | 6.086.371 | 240,— | 4,0 |
| Finlandia, 1895 | 2.520 | 555 | 2.866 | 3.040 | 284.853 | 4,38 | 4,9 |
| Belgio, 1905 | 7.161 | 1.430 | 7.144 | 18.796 | 869.811 | 46,15 | 10,2 |
| Austria-Ungheria, 1905 | 48.465 | 10.655 | 40.561 | 124.855 | 6.587.867 | 160,45 | 25,7 |
| Grecia, 1902 | 2.585 | 560 | 3.263 | 4.346 | 210.570 | 4,50 | 30,0 |
| **Italia, 1901** | 32.500 | 6.950 | 61.777 | 66.637 | 2.733.349 | 77,— | 31,3 |
| Bulgaria, 1898 | 3.620 | 800 | 4.686 | 7.965 | 348.716 | 5,— | 52,7 |
| Serbia, 1904 | 2.677 | 700 | 1.267 | 2.219 | 122.278 | 3,90 | 61,6 |
| Russia, 1903 [2] | 114.500 | 26.800 | 84.500 | 195.000 | 5.000.000 | 110,— | 61,7 |
| Portogallo, 1890 | 5.050 | 1.000 | 5.339 | 5.600 | 237.791 | 4,50 | 70,0 |
| Rumenia, 1906 | 6.350 | 1.350 | 4.207 | 6.066 | 474.431 | 20,— | 75,0 |
| Norvegia, 1904 | 2.300 | 517 | 6.074 | 7.690 | 354.336 | 14,14 | — |
| Spagna, 1901 | 18.700 | 3.740 | 33.763 | 35.000 | 1.961.694 | 40,— | — |
| Turchia | 6.000 | 1.250 | 4.500 | 5.500 | 250.000 | 4,— | — |
| **America.** | | | | | | | |
| Stati Uniti, 1901 [3] | 77.647 | 17.300 | 240.000 | 439.596 | 15.925.887 | 925,— | 10,7 |
| Canadà, 1902 | 5.457 | — | 18.395 | 23.565 | 566.388 | — | — |
| Argentina, 1905 | 5.700 | — | 5.250 | 14.118 | 543.881 | — | — |
| **Asia.** | | | | | | | |
| Giappone, 1904 | 47.300 | 9.300 | 27.383 | 105.301 | 5.154.113 | 85,— | — |
| **Africa.** | | | | | | | |
| Algeria, 1905 | 5.232 | — | 1.456 | 2.769 | 151.105 | — | — |
| **Oceania.** | | | | | | | |
| Australia britann., 1902 [4] | 4.625 | 1.075 | 11.648 | 27.871 | 895.356 | 73,— | 10,7 |

[1] Vi sono comprese le scuole private. — [2] Fatta deduzione press'a poco del 7 % delle cifre indicate e considerate appartenenti alla Russia asiatica. — [3] La cifra dell'ultima colonna ha rapporto colla popolazione al disopra dei 10 anni. — [4] La cifra dell'ultima colonna concerne la popolazione al disopra di 5 anni.

E l'ambiente di cultura, e lo spirito democratico del secolo XIX fanno sentire altresì la loro potenza rinnovatrice in tutte le altre sfere dell'insegnamento pubblico; e se l'attività dei Parlamenti, nel legiferare su cose scolastiche, è maggiore per l'educazione delle moltitudini, essa non mancò nell'insegnamento medio di preparazione agl'istituti superiori e negli insegnamenti di carattere professionale. Non si dimentichi: è il secolo XIX che preparò davvero alla professione magistrale, ordinando e diffondendo le scuole normali; che creò in quasi tutti gli Stati una grande rete di scuole professionali con finalità diverse e quasi sempre con adeguato tirocinio; che temperò il classicismo nelle scuole di preparazione all'insegnamento superiore con materie scientifiche; che arricchì di nuove cattedre l'insegnamento superiore, e sostituì anche alle vecchie università istituti nuovi di alta cultura. È una rivoluzione scolastica mai vista nel mondo che si è compiuta nei Parlamenti degli Stati civili. Il parlamentarismo, quali che siano ancora le sue vedute superficiali, anguste o poco liberali su alcuni lati della questione pedagogica, ha pur giovato a farne sentire l'importanza. Senza l'opera parlamentare del secolo XIX, le dottrine pedagogiche del secolo XVII e del secolo XVIII sarebbero rimaste vedute individuali di poca o nessuna efficacia sociale; è il secolo XIX che ha fatto sentire il valore del diritto pedagogico e scolastico per la vita delle nazioni e dell'umanità.

Quali le principali dottrine pedagogiche sorte in questo nuovo movimento scientifico, filosofico, economico e democratico del secolo XIX?

CAPITOLO XXXII.

# Le dottrine pedagogiche del secolo XIX.

Carattere fondamentale delle dottrine pedagogiche del secolo XIX e come esse ci si presentino più numerose e mirino non solo ad una trattazione generale, ma a svolgere altresì speciali argomenti. — Reazione di carattere teologico alle dottrine pedagogiche del secolo XVIII, e come tal reazione cominci, ancor vivente il Pestalozzi, col Girard. — Reazione di carattere teologico alle dottrine pedagogiche in Germania: Schwarz, Sailer, Overberg, Dursch, Palmer. — Reazione di carattere teologico alle dottrine pedagogiche in Francia: Reyer, Vinet, Laurentie, Gaume, Lamennais, Dupanloup. — Come però, anche in tutte queste dottrine, si senta il bisogno di organizzare la Pedagogia come dottrina sociale, antropologica e come tecnica della vita interna della scuola. — Dottrine pedagogiche su fondamento metafisico in Germania: Niemeyer, Schleiermacher, Herbart, Beneke, Froebel. — Il liberalismo pedagogico del Diesterweg. — Le dottrine pedagogiche metafisiche della Francia, l'eclettismo e Jules Simon. — Prima apparizione in Francia di dottrine pedagogiche di carattere positivo e scientifico: Saint-Simon e Fourier. — La pedagogia muliebre in Francia e in Inghilterra. — La Necker de Saussure e la sua *Educazione progressiva*. — Mad. Pape Carpantier e l'educazione infantile. — Lo studio delle lingue viventi: Giuseppe Jacotot e Giovanni Hamilton. — Dottrine pedagogiche americane: Channing e Mann. — Augusto Comte e la Pedagogia. — Littré e Stuart Mill. — L'evoluzionismo e l'*educazione intellettuale, morale e fisica* dello Spencer. — *La scienza dell'educazione* di A. Bain. — Huxley. — L'educazione degl'individui in istato patologico. — Carattere generale di tutte queste dottrine e come anche esse si muovano verso un riordinamento della Pedagogia. — Le dottrine pedagogiche italiane del sec. XIX. — Romagnosi, Rosmini, Gioberti, Mazzini e la *Giovane Italia*. — Trattati di pedagogia italiana: Tommaseo, Capponi, Lambruschini. Parravicini, ecc.; come con questi trattati si miri a riorganizzare la Pedagogia. — L'amore per l'Italia è il genio ispiratore di tutta la nostra pedagogia. — Ferrante Aporti. — La pedagogia muliebre italiana — La nostra pedagogia dopo il 1860. — Fusco, Siciliani, Angiulli, Latino, Gabelli, Veniali, ecc. — La caratteristica della pedagogia nuova in Italia. — Storia della Pedagogia e Pedagogia.

Le dottrine pedagogiche del secolo XIX rispecchiano, in modi diversi, il nuovo ambiente di cultura, le esigenze del nuovo spirito democratico e i progressi che da per ogni parte si compiono nell'idea educativa e scolastica. Son esse più numerose di quelle del secolo XVII e XVIII; alcune manifestamente derivano da bisogni nuovi de' tempi, altre discutono più ampiamente che pel passato questioni sociologiche o antropologiche della educazione e della scuola; quasi tutte mi-

rano a riorganizzare in modo efficace l'opera dell'educazione per la formazione della personalità sociale. Il carattere fondamentale più generale e più spiccato di tutte queste dottrine parmi questo: in alcune prevale lo spirito teologico, in altre lo spirito metafisico o lo spirito scientifico. In questo secolo, nel campo delle dottrine pedagogiche, acquista importanza la pedagogia muliebre; aumenta l'interesse per l'educazione degl'individui in istato patologico; in questo secolo da ogni parte sorgono istituzioni nuove per rendere efficace l'azione educativa e scolastica e dottrine pedagogiche speciali per i singoli insegnamenti della ginnastica, del lavoro manuale, del disegno, del canto, ecc. Ebbene, tutte queste dottrine, anche a lasciar da banda quelle di autori ancor viventi, richiederebbero a sè un volume; ma purtroppo per l'indole di questo lavoro io non vi posso consacrare che poche pagine, con intendimento di rilevare, prima fuori d'Italia e poi in Italia, i lineamenti e i caratteri generali di tali dottrine e gli scopi che mirano a raggiungere.

Abbiamo già visto: il razionalismo fondato su l'esperienza e una profonda fede nell'educazione e nella cultura scolastica come mezzi di felicità e di emancipazione individuale e sociale, costituiscono il carattere di tutte le dottrine pedagogiche del secolo XVIII; ma il trionfo degl'ideali pedagogici dopo la Rivoluzione e dopo il Pestalozzi, il sorgere e il diffondersi delle scuole per le moltitudini, determina negli spiriti conservatori una reazione in senso religioso e teologico, reazione che, con caratteri diversi, troviamo, più viva che altrove, in Germania e in Francia. Veramente la reazione allo spirito scolastico del secolo XVIII comincia, ancor vivente il Pestalozzi, col Girard (1763-1850). Il Girard non comprese il Pestalozzi e lo spirito pestalozziano, e riportando l'insegnamento dall'intuizione pestalozziana alla parola, tornò al verbalismo, alla nomenclature, alla grammatica, tutto infeudando allo spirito cattolico. Il Naville ed altri ne continuarono l'opera, ma

il Naville più del Girard aveva largo concetto sociale della scuola.

Per altre vie, questo spirito di reazione scolastica teologizzante si accentua in molti pedagogisti della Germania e della Francia e assistiamo così a un curioso spettacolo: l'amore per la pedagogia e l'interesse per le scuole si diffondono, ma sono idee vecchie e tendenze vecchie che aspirano a governarle, sono quasi sempre pastori e predicatori o zelanti cattolici che pedagogizzano. In Germania, Schwarz (1766-1837), nel suo *Manuale dell'educazione e dell'insegnamento* e nella *Dottrina dell'educazione*, dà per fine all'educazione il rifacimento dell' immagine di dio nell'uomo. Sailer (1751-1832), dice: non basta istruir l'uomo, egli deve essere divinizzato, deve essere informato alla vita divina. Stefani (1771-1850), sostiene che solo l'educazione che coltiva l'uomo interiore sul fondamento del cristianesimo, e l'uomo esteriore sul fondamento dell'uomo interiore, produce uomini saggi, uomini pratici, produce i migliori uomini. Overberg (1754-1826), vuole che nelle scuole sia reso sopratutto efficace l'insegnamento religioso. E queste tendenze teologiche nella pedagogia sono ancora più assolute in Martino Dursch, il quale ritiene che così come fuori della chiesa cattolica non vi ha salvezza, fuori della chiesa cattolica non vi è educazione possibile. E ciò che Dursch dice dell'educazione cristiana in senso cattolico, Cristiano di Palmer dice in senso luterano; e Dursch come Palmer vedono nella grazia battesimale il cominciamento ed il mezzo della vera educazione cristiana e che la scuola non possa essere educativa senza esser penetrata e compenetrata dallo spirito cattolico o protestante.

Girard.

Lo stesso fenomeno troviamo in Francia: anche qui più è sentita la necessità dell'educazione e della scuola, più gli spiriti conservatori si muovono per impossessarsene. L'abate Reyre (1735-1812), idealizza ed esalta l'educazione dei conventi. Vinet (1797-1847) nel suo libro: *L'educazione, la famiglia e la società,* vede nella religione cristiana e nel cristianesimo il solo fattore educativo. Laurentie, nelle sue: *Lettere ad una madre sull'educazione di sua figlia,* trova che solo il cattolicismo può educare. L'abate Gaume scrive nel 1835: *Del cattolicismo nell'educazione,* e nel 1851: *Il verme roditore della società moderna, o il paganesimo nell'educazione.* L'abate Lamennais (1782-1854), nel suo: *Saggio sull'indifferenza in materia religiosa,* difende la chiesa cattolica e il diritto divino, e nel suo scritto: *Dell'insegnamento mutuo* (1819), vilipende questo modo d'insegnamento, che dice introdotto in Francia da protestanti, come quello che fomenta nella gioventù sentimenti di orgoglio e d'indipendenza; che separa l'educazione dall'istruzione, e che ha aumentata in Francia la criminalità giovanile. Dopo il 1830 il sentimento cattolico prende in lui un nuovo indirizzo, e Lamennais diventa un fautore della rivoluzione e della democrazia. Ma emerge su tutti questi teologi cattolici pedagogizzanti francesi monsignor Dupanloup con la sua opera: *Dell'Educazione;* il più grande denigratore di Rousseau e di quanti si sono ispirati a Rousseau. Questo però è chiaro: tutti questi pedagogisti teologizzanti, tedeschi o francesi che siano, cattolici o protestanti, a norma che sentono il propagarsi del nuovo spirito educativo e crescere, sotto l'azione della cultura, il bisogno delle scuole, ne agognano il possesso, e l'agognano meno per diffondere la cultura e più per conservare alle confessioni religiose il dominio delle scuole. È bene però rilevare che anche in queste dottrine pedagogiche teologizzanti si scorge che la pedagogia vuol diventare scienza sociale, scienza psicologica, scienza che fa più largamente suo lo studio della vita interna della scuola; anche in queste dot-

trine troviamo analisi più particolareggiate, un numero maggiore di problemi pedagogici e didattici.

Con indirizzo filosofico e sentimenti non teologici, ma più ideali e più alti trattano in questo tempo dell'educazione in Germania il Niemeyer (1754-1828), e Federico Schleiermacher (1768-1834). Niemeyer nella sua opera *Leggi fondamentali dell'educazione e dell'insegnamento,* si propone di sistematizzare le idee fondamentali del Pestalozzi, del Basedow e della scuola franckiana; egli vuole educare nell'uomo ciò che vi ha di umano; educare destando e corroborando qualsiasi attitudine e qualsiasi disposizione buona esistente nell'alunno, armonizzando le sue facoltà e precipuamente la sua libertà colla ragione, sviluppando sempre il giudizio e il ragionamento: è questo lo scopo supremo dell'educazione secondo il Niemeyer. Egli insiste perchè si muova dalla spontaneità dell'alunno e tratteggia un'antropologia pedagogica. La personalità degli alunni va ricostruita secondo le esigenze degl'individui e la vera educazione deve consistere nel saper elevare a valore umano ciò che è natura propria e particolare di ciascun individuo. Niemeyer mostra tutta l'importanza dell'opera della scuola, e cerca di riorganizzarla per rispetto alle materie d'insegnamento.

Ma assai più largo è in questo indirizzo il pensiero pedagogico di Schleiermacher. Teologo e filosofo, predicatore e professore, Schleiermacher si occupò di pedagogia in molti dei suoi scritti, ma lasciò anche un'opera dal titolo *Dottrina dell'educazione,* pubblicata dopo la sua morte nel 1849. L'educazione per Schleiermacher deve preparare l'alunno ai bisogni della vita sociale e, preparandovelo, metterlo in grado di combattere le proprie imperfezioni, perchè acquisti la vera libertà e ne goda. L'educazione sente da una parte l'influenza della speciale natura degli alunni e dall'altra quella della vita sociale, ma è l'educazione che prepara alla moralità. Il maestro, e anche quello delle scuole popolari, deve essere nella società

l'uomo più educato e più autorevole, egli deve por mente all'individualità dell'alunno per poterne guidare alla maggior perfezione il suo *io* caratteristico. L'opera educativa deve essere in servigio della società, dello Stato e della Chiesa; essa non può avere carattere di universalità e valere cioè per tutte le religioni, per tutte le nazionalità; ma deve sempre movere dalla famiglia e coordinarsi alla Chiesa e allo Stato. La scuola non deve spezzare i suoi legami colla famiglia. Il primo periodo della educazione Schleiermacher vuole affidato tutto alla famiglia. In questo tempo ai piccoli deve essere concessa la massima libertà, badando solo a far loro evitare i pericoli. Allorquando si manifestano in essi cattive tendenze, si cerchi di vincerle coll'amore e, sempre coll'amore, si cerchi di indurli a non fare ciò che non va fatto. Ma non vuole però che si ragioni coi piccoli; non trova conveniente che ai bambini si facciano imparare le lingue straniere, perchè ne soffre il loro sviluppo logico ed etico e sconsiglia altresì il far loro troppo presto imparare a leggere. Per la formazione del volere, Schleiermacher raccomanda di non comandare ciò che non è necessario, ma che si faccia eseguire quello che si comanda, senza lasciar all'arbitrio loro di fare o non fare quello che poi si deve imporre loro di fare. Nell'educazione bisogna aver di mira di formare l'autonomia umana. Si abituino i fanciulli di buon'ora a non aver bisogno di altri nel vestirsi, ecc.: la coscienza della libertà è grandemente educatrice nei fanciulli. I fanciulli vanno abituati all'ordine. La via più naturale per educare al sentimento religioso è quella di parlar loro di dio come padre di tutti. Raccomanda la ginnastica per maschi e per femmine, ma mai vuole che gli esercizi ginnici siano portati sino allo sforzo e sempre devono mirare anche alla grazia e alla bellezza.

La scuola popolare deve proporsi di educare il giudizio e il volere; essa non deve avviare a speciali uffici. L'ordine è essenziale alla scuola e ogni infrazione dell'ordine richiede

una pena. La pena corporale deve sparire dalle scuole; essa non vale come mezzo educativo. Gl'insegnamenti delle scuole devono mirare a formare degli uomini ragionevoli nella sfera in cui devono vivere. Le lingue straniere non sono necessarie nelle scuole popolari. Necessaria vi è invece la storia, di cui è fondamento la geografia, e con la storia e la geografia vi devono essere l'aritmetica, le scienze naturali, il canto e il disegno e il lavoro manuale. L'insegnamento religioso non appartiene alla scuola; esso è nelle scuole come ricordo di altri tempi, quando le scuole erano istituite dalla Chiesa. Delinea lo Schleiermacher, accanto alla scuola popolare, la sfera propria delle scuole borghesi ove trovano il loro posto le lingue straniere e insegnamenti più ampi e più variati di quelli della scuola popolare. Passa poi a parlare degl'istituti che preparano all'insegnamento superiore, ove sono necessarie le lingue classiche; ma le composizioni greche e latine egli le limita alle classi più alte e accanto agl'insegnamenti classici vi richiede larghi insegnamenti di storia, di geografia, di scienze naturali e di matematica. A questi istituti seguono le università, per le alte classi sociali e per formare gl'individui destinati ad uffici del governo. Schleiermacher è un teologo cristiano, ma non concepisce la scuola e gl'istituti educativi con le gretterie confessionali dei teologi di cui abbiamo parlato innanzi, e vuol formare una dottrina generale dell'educazione con intendimenti sociali, antropologici e con studio diretto delle scuole.

Ma le dottrine pedagogiche di carattere generale hanno ancora una più larga manifestazione in Germania per opera dell'Herbart, del Beneke e del Froebel.

Federico Herbart (1776-1841) conobbe in Isvizzera il Pestalozzi e ne sentì l'influenza. Egli rappresenta nella filosofia la reazione a Fichte, a Schelling e ad Hegel; ma anche lui è un metafisico, un metafisico che vorrebbe movere dall'esperienza. Non è qui il caso di esporre tutto il suo sistema. Per

Herbart la pedagogia ha due fondamenti: l'etica e la psicologia; l'etica indica gli scopi dell'educazione, la psicologia guida l'opera educativa per rispetto al soggetto da educare. Nella psicologia, Herbart è uno spiritualista: l'anima è una entità semplice, un *quid* assoluto. Non vi sono facoltà superiori o inferiori dell'anima, non vi sono punto facoltà; l'anima è in origine una tavola rasa priva di qualsiasi predisposizione: a suo avviso parlare di predisposizioni, è rendere impossibile la psicologia. La diversità delle funzioni psichiche ha quindi un valore puramente nominale: immaginazione, memoria, giudizio, sentimento, desiderio, volontà non sono che rappresentazioni. Le rappresentazioni, coi loro mutamenti, costituiscono tutto ciò che noi chiamiamo attività psichica. Il meccanismo delle rappresentazioni è tutta la vita dell'anima, e tutto si deve spiegare mediante questo meccanismo. L'intellettualismo è il carattere di questa psicologia. Che ne segue? L'insegnamento è il mezzo essenziale per educare. Ma perchè l'insegnamento educhi, dev'essere dominato dall'idea della moralità o della perfezione morale; deve far nascere l'interesse e svolgerlo in tutte le direzioni; deve conservare l'unità, l'ordine, la concatenazione e la sistemazione nelle nostre conoscenze.

Federico Herbart.

È per l'interesse che nasce dalle cose insegnate, che l'opera educativa diventa feconda, e sorge il fenomeno della appercezione, cioè la funzione psichica di appropriarsi delle idee nuove, fondendole con quelle che già si possedevano: l'appercezione è un fenomeno di assimilazione e di appropriazione e tutto il talento dell'insegnante deve consistere nel-

l'unire le conoscenze nuove a quelle che l'alunno già possedeva.

Questa forza appercettiva è il vero fondamento della istruzione educativa. La sanità del corpo è solo una condizione essenziale per il buon funzionamento del meccanismo psichico, e l'educazione, egli ci dice, troverà sempre degli ostacoli nelle malattie e nel cattivo stato dell'organismo.

Herbart rappresenta un'interpretazione metafisica dell'esperienza ed è un metafisico della didattica.

Quale delle sue idee è oggi suffragata dalla scienza? Che è oggi questa anima a sè nell'organismo? Quale psicologia può oggi giustificare il suo concepimento della rappresentazione? Quale psicologo può trovar oggi fondata e chiara questa singolare meccanica di masse di rappresentazioni, di inalzamento e abbassamento di esse per rispetto alla cosidetta soglia della coscienza? Herbart era dominato dal concetto meccanico, dal concetto matematico, ma nulla rimane e nulla poteva rimanere di esso nella scienza. E non è neanche vero che per opera sua la psicologia sia stata liberata dall'ingombro delle facoltà. Le facoltà, come forme primordiali, erano state eliminate dalla psicologia dal Leibniz e meglio ancora dall'Helvetius e dal sensismo francese; non è neanche vero che si debba ad Herbart l'aver sentita l'importanza dell'interesse nell'educazione; egli non ha fatto che una schematica classificazione dell'interesse, senza indicare i mezzi con cui l'interesse può essere creato nell'insegnamento, il che soltanto costituisce un tema importante per la pedagogia. Egli ebbe molti seguaci che con parole nuove cercarono di chiarire e diffondere la psicologia pedagogica e la didattica. Opera pedagogica fondamentale dell'Herbart è la sua *Pedagogia generale*.

Ma Herbart non fu soltanto un teorico della pedagogia, egli amò la scuola e a Königsberg, nel 1810, fondò un seminario per rinnovare con le sue idee le scuole medie. L'isti-

tuto ebbe il carattere di un *Pædagogium*, di una vera scuola normale per la formazione di insegnanti di scuole medie. I ragazzi da istruire e coi quali i futuri insegnanti facevano il loro tirocinio, non superavano mai la cifra di dodici o tredici. I ragazzi da 8 a 10 anni studiavano il greco traducendo prima l'*Odissea* e poi Erodoto e Senofonte. Il maestro traduceva con gli scolari e insegnava la grammatica sugli scrittori; dopo il greco si studiava il latino, cui si univa la geometria piana e sferica, e a questi studi era unita la sintassi latina. Si faceva quindi una comparazione fra la sintassi greca e latina; si traduceva l'*Iliade* e poi gli scolari erano guidati a interpretare la *Repubblica* di Platone e il *De Officiis* di Cicerone. Come vedesi, il suo concetto dell'istituto medio non sorpassa il ginnasio classico disposato a studi scientifici, ginnasio classico di cui era fondamento il greco.

Federico Eduardo Beneke, professore alla Università di Berlino (1798-1854), nel suo *Trattato di psicologia* e nella *Scienza dell'educazione e dell'insegnamento* si pone anche lui, con principii metafisici, sul terreno dell'esperienza. Beneke, pure combattendo la dottrina delle facoltà, non vede come costruttrice dell'anima la sola rappresentazione; anche lui s'ispira al Pestalozzi, che rinfranca con nuove analisi psicologiche. La perfezione del giudizio dipende dalla perfezione della rappresentazione delle cose; devesi saper governare il lavoro di astrazione e lasciare che il bimbo viva prima nei sensi. La bontà delle idee influisce sulla condotta; idee false o alterate danneggiano il volere nei suoi motivi. Beneke non trova necessaria nelle scuole la separazione dei sessi.

Ma la Germania nel sec. XIX ebbe un altro pedagogista di gran fama, Federico Froebel (1783-1852). I suoi Giardini d'infanzia son oggi diffusi in quasi tutto il mondo. Froebel ha il gran merito di porre a fondamento dell'educazione non l'intuire, ma il fare; il fare spontaneo e piacevole. Però la dot-

trina sua, vera e ricca di buone applicazioni, egli angustiò in idee metafisiche nella sua opera *Educazione dell'Uomo.* Froebel è un panteista, che concepisce dio come azione immanente nella natura e nell'umanità e che si rifà nell'individuo. La baronessa di Marenholtz fu la grande propagandista della dottrina froebeliana e del froebelianismo. Ma la natura e l'ordinamento dei giochi proposti dal Froebel fondano un simbolismo in disaccordo con la cultura positiva; e perciò fa mestieri distinguere nel froebelianismo i giochi, come vagheggiati e interpretati dal Froebel, dal principio educativo del fare e dei giochi come soli adatti all'educazione infantile. Il froebelianismo puro, il Giardino, secondo fu ideato dal Froebel, non raggiunge per l'età infantile tutta l'efficacia del principio del fare e dell'istruire per mezzo de' giochi.

Marenholtz.

Federico Diesterweg.

Federico Diesterweg (1790-1866) non ci lasciò un suo speciale sistema di dottrine pedagogiche, ma ebbe raro intuito di tutte le questioni pedagogiche e scolastiche; fu grande difensore del liberalismo scolastico e influì grandemente e per la diffusione dello spirito pestalozziano e per far conoscere il valore pedagogico dei Giardini. Molti e ammirevoli sono i suoi scritti; *La Guida per formare i maestri* esercitò in Germania una benefica influenza su le scuole.

Osserviamo intanto. Mentre nell'indirizzo pedagogico di carattere teologico e della Francia e della Germania prevale

lo spirito polemico, l'indirizzo pedagogico metafisico in Germania è mosso da vero amore per la cultura educativa e per le scuole. Nel Niemayer, nello Schleiermacher, nell'Herbart e nel Froebel sono veri tesori di idee pedagogiche.

La Francia non ha in questo tempo pedagogisti dell'importanza di Schleiermacher, di Herbart, di Beneke, di Froebel; essa nel campo generale delle dottrine pedagogiche non ha di veramente eminente in questi studi che Jules Simon. Nato nel 1814, il Simon fu filosofo, storico, economista, giornalista, professore, oratore, uomo di Stato; sentì la grande importanza della scuola e ne studiò l'anima e le ragioni sociali. Il popolo che ha le migliori scuole è, egli dice, il primo popolo. Metafisico come Schleiermacher, come Herbart, Beneke e Froebel, il Simon si move con le sue dottrine filosofiche nel campo dell'eclettismo di Vittor Cousin, è, cioè, un teista e uno spiritualista al modo di Descartes, e non concepisce nè lo Stato nè la scuola senza il fondamento di questi principii. A lui tuttavia deve la Francia la proposta di utili riforme didattiche per le sue scuole.

Ma se in Francia non troviamo in questo tempo nell'indirizzo metafisico un'alta sistemazione di dottrine pedagogiche, vi troviamo l'apparizione di dottrine pedagogiche su fondamento positivo e scientifico. Benchè Saint-Simon (1760-1825) non sia stato un pedagogista di professione, le sue idee pedagogiche hanno importanza. L'educazione per lui deve avere *fine terreno e umano, non soprannaturale e mistico, e preparare una generazione a prendere il posto che le è assegnato dall'evoluzione dell'umanità*. L'educazione morale deve essere la parte vitale dell'opera educativa; e l'educazione morale si deve raggiungere *mediante la cultura dei sentimenti di simpatia e di benevolenza, e mediante l'educazione del cuore*. Anche il Fourier (1772-1837) si occupò di educazione; egli vagheggiò un comunismo pedagogico, e raccomandò, a fini educativi, visite agli opifici e ai laboratori. Sentì il Fourier il valore

delle vocazioni industriali necessarie alla società nostra, *vocazioni che l'educazione deve eccitare e coltivare.* Ma di questo indirizzo pedagogico, che acquista grande valore col positivismo e con l'evoluzionismo, diremo in seguito.

Gioverà qui ricordare la pedagogia muliebre della Francia e dell'Inghilterra. La pedagogia muliebre aveva avuto in Francia nel secolo XVII una fautrice aristocratica nella Maintenon; nel secolo XIX ha molte studiose di educazione femminile. Meritano di essere ricordate in Francia la signora De Genlis (1746-1830) per le sue *Lettere sull'educazione;* la signora Campan (1752-1822) per l'opera sull'*Educazione;* la signora De Rémusat (1780-1821) per il suo *Saggio su l'educazione delle donne;* la signora Guizot (1773-1827) per le sue *Lettere familiari sull'educazione;* nonchè due signore inglesi, l'Edgeworth (1770-1849) per l'opera *Educazione pratica* e la Hamilton (1759-1816) per le sue *Lettere sui principii elementari dell'educazione.* Nonostante che la Genlis sembri oppositrice del Rousseau, essa deriva da Rousseau. Ricca di molta e svariata cultura, la Genlis conferì a divulgare le idee pedagogiche, e va lodata per non essersi solo occupata dell'istruzione aristocratica, ma anche della popolare. La signora Campan scrive di pedagogia dopo aver molto osservato e molto riflettuto; ha ricca esperienza d'istituti educativi e di educazione, ma si può dire che nelle idee fondamentali continui la Maintenon. La signora De Rémusat scrive per l'educazione delle gentil donne, e vuole per esse un'educazione seria e grave. Ma il suo merito maggiore più che nell'indicare nuovi metodi educativi, è riposto nel modo come essa sa ritrarre la psicologia femminile. *Le lettere familiari sull'educazione* della Guizot, ricche di spirito filosofico, risentono dell'ottimismo di Rousseau e non mancano di buone osservazioni sull'infanzia. Il suo cristianesimo è imbevuto di razionalismo. La Edgeworth ha il merito di prescindere nel suo sistema educativo dall'idea religiosa e di far appello, per

l'educazione, sull'esempio di Locke, ai sentimenti di onore e di stima dei ragazzi. Il capitolo intorno ai giocattoli per l'infanzia non manca di acute osservazioni. La Hamilton prende ispirazione dalla filosofia scozzese e definisce l'educazione con Dugald Stewart: « L'educazione ha per suo fine, prima di coltivare i diversi principii della nostra natura sì attivi che speculativi e di perfezionarli quanto è possibile; poi, di vigilare intorno alle impressioni ed associazioni che l'anima riceve nell'infanzia; di renderla cauta contro gli errori dominanti e d'impegnarla, con tutte le forze, a preferire a tutto e sempre, la verità ». Ma se fa piacere trovare in Francia e in Inghilterra illustri cultrici delle dottrine pedagogiche, poco però la pedagogia si rinnovella per opera loro. In tutto il secolo XIX, il problema educativo della donna, anche trattato dalle donne, è messo sempre come problema per formare la sposa e la madre e quasi mai per far partecipare la donna alla vita sociale.

Su tutte queste donne che pedagogizzano, emerge in Isvizzera mad. Necker de Saussure (1765-1841). L'*Educazione progressiva* di Albertina Necker de Saussure ebbe, ai suoi tempi, molta fama, ed è piena di buone osservazioni. La psicologia dell'infanzia anche oggi può giovarsene. Benchè sembri che la Necker contraddica il Rousseau sostituendo all'ottimismo originario dell'uomo il pessimismo, pure essa lo segue in molte e molte cose. L'*Educazione progressiva* ci dà i principali lineamenti di una psicologia pedagogica.

Albertina Necker.

La Francia ebbe in questo secolo anche un'appassionata cultrice dell'educazione infantile in Maria Pape-Carpantier (1815-1878). Mente teorica e pratica, la Carpantier deriva dal Pestalozzi e anche dal Froebel; essa però dà all'educazione infantile un proprio indirizzo.

Il genio della nuova civiltà e il contatto fra i popoli rendevano in questo secolo necessario anche lo studio delle lingue viventi e troviamo dottrine su tal argomento in Giuseppe Jacotot e Giovanni Hamilton.

Maria Pape-Carpantier.

Giuseppe Jacotot (1770-1840) fonda la sua dottrina didattica per lo studio delle lingue su i seguenti principii. *Tutti gli uomini hanno una uguale intelligenza; ogni uomo ha la facoltà di potersi istruire da sè medesimo; tutto è in tutto.* Col primo aforisma Jacotot crede possibile per tutti gli uomini i benefizi dell'istruzione; col secondo crede che non occorra un maestro che spieghi per imparare; col terzo formula il procedimento del suo metodo. *Tutto è in tutto*, cioè, imparando a mente una pagina di uno scrittore, una regola d'aritmetica, un pezzo di musica, tutta la lingua è in quella pagina; tutta l'aritmetica in quella regola; tutta la musica in quel pezzo. Col suo metodo, Jacotot esercitava molto la memoria e la riflessione ma poco educava l'una e l'altra; il metodo incontrò gran favore, ma se ne videro tosto le manchevolezze. Sono opere sue: *L'insegnamento universale; Lingua materna; Lingue straniere; Musica; Disegno e Pittura; Matematiche,* ecc., ecc.

Giuseppe Jacotot.

Giovanni Hamilton (1773-1829) si può considerare come il Jacotot dell'Inghilterra. Anche lui ebbe gran fama; egli prometteva di fare imparare il greco, il latino, il francese, l'italiano e il tedesco in poche settimane. Il suo metodo consisteva

nel porre in mano agli alunni un'opera scritta nella lingua che dovevano apprendere, d'ordinario il vangelo secondo S. Giovanni, che gli alunni leggevano; quindi cominciava a tradurre loro parola per parola, esercizio che gli alunni dovevano ripetere. Come vedesi, era questo un metodo assai più umile di quello del Jacotot e più superficiale e pieno di espedienti.

Valorosi cultori in questo tempo ebbe la pedagogia anche in America e ricordiamo lo Channing (1780-1842) e Orazio Mann (1796-1859). Guglielmo Channing inculca l'educazione personale e l'elevazione delle classi operaie mediante l'educazione. Son sue parole: « La potenza dell'uomo in questo mondo risiede non tanto nella forza brutale e nello sforzo materiale, quanto, e ancor meglio, nell'arte, nella capacità, nell'energia morale e intellettuale. L'operaio porta con sè i grandi germi dell'umanità e può dispiegarne le facoltà più nobili ». Channing è uno dei più potenti propagandisti americani dell'educazione, e, per la sua fede nell'educazione, ricorda il Pestalozzi.

Orazio Mann.

Orazio Mann, uomo politico, vide tutta l'importanza che ha l'educazione in una repubblica. Egli aprì scuole, fondò biblioteche e fece sentire agli americani il valore dell'istruzione per l'industria e per il commercio. Son sue parole: « Voi vi occupate continuamente di capitale e di macchine, ma la prima macchina è l'uomo, il primo capitale è l'uomo, e voi lo trascurate nella sua educazione ».

Ma grande impulso a tutte le scienze sociali e antropologiche, e anche alla pedagogia, fu dato in Francia dalla filosofia positiva di Augusto Comte. Comte richiamò i filosofi allo studio delle scienze e si propose di ricostituire, con le scienze, la filosofia. È questo il più gran pensiero che sia apparso nella

storia moderna. Pur troppo le scienze sono difficili e i vecchi indirizzi metafisici hanno trovato il modo di farne a meno e di continuare a vagheggiare una speculazione filosofica fuori delle scienze. Certo è che, solo in questo indirizzo, la Pedagogia ha trovato le sue basi sociologiche e antropologiche, e che tutto ciò che la pedagogia metafisica aveva scritto o scriveva intorno ai rapporti della famiglia con l'educazione e con la società, o dell'educazione coi fatti fisiologici e psicologici dell'educando, solo in questo indirizzo trova il modo più semplice e più facile per esser ordinato a sistema. Talchè ciò che prima del positivismo era semplice aspirazione a sistema pedagogico, diventa ora positività di metodi, d'idee e di sistema; la sociologia pedagogica e l'antropologia pedagogica non erano possibili altrimenti. E se la pedagogia ha potuto diventare una complessa scienza sociale e antropologica, se essa ha potuto vedere le sue finalità, il suo metodo e i maggiori suoi problemi, se ha potuto vedere i rapporti dei fattori sociali con l'educazione e il legame tra la vita dell'individuo e quella della specie, ciò devesi al pensiero di Comte e all'efficacia da esso esercitata nel mondo. Importante fu l'opera del Littré nel diffondere le idee pedagogiche che derivavano dal Positivismo, come importante fu tutta l'opera del Mill per tale intento.

Augusto Comte.

Ma il positivismo che è nel sapere filosofico unità di

metodo, si eleva ad unità di dottrina nell'evoluzionismo, e nell'evoluzionismo, più ancora che nel positivismo, la pedagogia acquista grande significato scientifico. In Inghilterra Tomaso Arnold (17951-842) aveva già nobilitato il concetto della scuola e idee pedagogiche nuove troviamo nelle *Memorie* di Stuart Mill (1806-1873). Ma è Erberto Spencer (1820-1903) col suo libro: *L'Educazione intellettuale, morale e fisica*, pubblicato a Londra nel 1861, che fa sentire a tutto il mondo quale profondo rinnovamento doveva portare nella pedagogia l'indirizzo scientifico. È questo dello Spencer un libro programmatico ed ha i pregi e i difetti dei programmi. Lo Spencer ritiene possibile di rinnovare l'educazione solo per mezzo della scienza, e quando le cognizioni scientifiche siano coordinate alle utilità e ai bisogni della vita, e le cognizioni stesse siano impartite secondo le leggi della evoluzione psicologica. Son sue parole: « Il fine dell'educazione deve consistere nell'acquistare, nel modo più possibilmente compiuto, le cognizioni necessarie alla vita individuale e sociale in tutti i loro rispetti, e non esser riposto nello sfiorare quelle cognizioni che meno conferiscono a tale svolgimento.... Il fanciullo deve essere guidato a fare da se stesso; bisogna comunicargli il meno che si può e fargli trovare da sè tutto quanto è possibile ». Per lo Spencer la vera disciplina educativa è quella che porta l'alunno a detestare le sue colpe per effetto delle conseguenze naturali che portano seco. Questa dottrina, che è già in Locke e in Rousseau, è strenuamente difesa da lui.

Erberto Spencer.

A sua volta la *Scienza dell'educazione* di Alessandro Bain svolge in molti punti il programma spenceriano facendo

larga parte nella trattazione pedagogica alla psicologia. Però la psicologia del Bain non è quella dello sviluppo e della formazione umana, sibbene la psicologia dell'uomo adulto applicata all'educazione. Nell'ultima parte del libro il Bain ci dà un disegno di ciò che dovrebbe essere l'insegnamento medio.

Pregevoli dottrine pedagogiche, informate alla scienza e a bisogni liberali dei tempi, secondo lo spirito dell'evoluzionismo, troviamo in Tommaso Huxley (1825-1895). Ma di quante pagine sarebbe necessario che crescesse questo libro, se dovessimo dire di tutte le dottrine pedagogiche sorte fuori d'Italia nel secolo XIX? Se dovessimo dire delle dottrine pedagogiche formulate pei singoli insegnamenti: ginnastica, lavoro manuale, disegno, canto, ecc.? Se dovessimo dire de' grandi progressi che fa la letteratura scolastica? Basti dire che son migliorate in questo secolo le condizioni dei bambini abbandonati, de' fanciulli disgraziati o malati; che sono promulgate leggi importanti per regolare il lavoro dei ragazzi nelle officine, ecc. In questo secolo l'igiene scolastica diventa pensiero degli Stati, in questo secolo la carità educativa comincia a prender la forma di giustizia sociale e l'iniziativa a favore dell'infanzia prende spiccatamente il carattere educativo, e sorgono istituzioni che sostituiscono la vita educativa di famiglia per i piccini degli operai. Alle semplici case di custodia dei piccini, sorte in Olanda nel secolo passato; alle istituzioni di ricovero o di asilo dell'Oberlin, o a quelle del principio del secolo di madama Pastoret in Francia e di Paolina di Lippe-Detmold in Germania, si aggiungono ora vere scuole infantili coll'Owen in Inghilterra: istituzioni che presto si propagano. In questo secolo Guggenbühl in Isvizzera fonda nel 1841 il primo istituto per i cretini e si diffondono gli istituti per l'educazione dei sordomuti e dei ciechi nati. Per i sordomuti sorgono gli istituti di Copenaghen, Vaitzen e Pietroburgo; pei ciechi gli istituti di Vienna, di Dresda, di Amsterdam, di Praga, di Brünn, di Berlino, di Buda-Pest, di Bruxelles, di Liegi, di Losanna, ecc.,

e con questi istituti si moltiplicano quelli per i discoli e i corrigendi. Or tutte queste istituzioni pedagogiche esprimono la grande importanza sociale che viene acquistando la pedagogia; come tutte le dottrine pedagogiche, specie quelle di carattere generale e più comprensivo, abbiano esse scopo teologico, metafisico o scientifico, manifestamente aspirano a sistemare la pedagogia come dottrina sociale e antropologica e come tecnica della vita interna della scuola; e tutte queste dottrine ancor più di quelle del secolo XVIII, nonostante la differenza dei principii fondamentali da cui movono, ci si mostrano con tendenze e aspirazioni comuni.

Ed eccoci all'Italia e alle sue dottrine pedagogiche del secolo XIX; ma poco, per l'indole di questo lavoro, posso aggiungere a ciò che scrissi nelle mie *Linee di Pedagogia*. In Italia il pensiero filosofico, sociale e pedagogico si annoda per effetto degli avvenimenti politici della Rivoluzione, sempre più al pensiero francese. All'alba del secolo prevale da noi il sensismo col Borelli, col Soave, col Gioia, e anche le dottrine pedagogiche nostre col Cuoco, col Delfico, col Capecelatro risentono dell'influenza francese. Il Cuoco vuole che in ogni Comune sia una scuola, e a spese del Comune; vuole che la scuola primaria abbia un compimento di istruzione che soddisfi i bisogni della vita; che l'istruzione primaria abbia come centro degl'insegnamenti del leggere, dello scrivere, ecc., gl'insegnamenti morali; e che l'istruzione morale miri a formare negli alunni l'abitudine di praticare il dovere. Idee proprie ha il Cuoco per l'istruzione media nella quale devono essere insegnate le discipline più necessarie per fare l'uomo colto e tutto dev'essere sempre insegnato secondo il naturale sviluppo delle attività umane; egli vuole nelle scuole medie l'insegnamento classico, ma vuole anche l'insegnamento della lingua nazionale, della lingua francese, della storia, della geografia, delle matematiche, della fisica, della chimica, della botanica. Il Delfico propugna il principio di un'educazione universale e insiste

perchè l'educazione, col miglioramento fisico, miri a formare la coscienza morale e crei buone abitudini. Da tutti questi pedagogisti nostri è sentito il bisogno di un rinnovamento educativo. Ma procedendo nel secolo, anche da noi, come in Germania, in Francia e in Inghilterra, si vedono più stretti rapporti tra il pensiero pedagogico e il pensiero filosofico.

Colui che da noi più si eleva ad una sintesi tra il pensiero filosofico e il pensiero pedagogico è G. Domenico Romagnosi. Il Romagnosi (1761-1835) rappresenta il maggiore e più largo indirizzo della filosofia civile e dell'educazione civile: l'educazione è per lui la prima, la perpetua, la più variata e la più importante delle arti umane: senza educazione non vi può essere buon governo. Nell'opera: *Dell'Indole e dei fattori dell'Incivilimento* egli dà significato, diremmo oggi, sociologico all'educazione, considerandola come uno dei primi fattori dell'incivilimento. Il Romagnosi fonda le sue dottrine pedagogiche sulla psicologia, ma non sulla psicologia individuale e tutta analisi minuta e subiettiva dei filosofi del tempo, ma su la psicologia sociale. Chi intende, egli dice, allevar bachi da seta deve conoscere come si fanno nascere, crescere, governare, trasformare; chi vuole educar l'uomo deve conoscer l'uomo. La psicologia del filosofo di Salsomaggiore si incardina, per le applicazioni pedagogiche, sulle idee di Giambattista Vico. Per Romagnosi la mente, anche nella sua formazione individuale, percorre tre distinti periodi: quello del *senso*, della *fantasia* e della *ragione*. Vede il Romagnosi tutta l'importanza della spontaneità dell'educando, ma sa anche dire quanto deve funzionar sola e quanto dev'essere sussidiata dall'arte. Egli vuole che la cultura educativa mova dal sensibile este-

G. Domenico Romagnosi.

riore per ripiegarsi poi sull'uomo interiore; trova come necessaria nel campo scolastico la cultura letteraria e scientifica, e reputa dello Stato l'ufficio sociale dell'educazione. Il Romagnosi tratta di argomenti educativi in scritti vari, e si occupa anche di speciali questioni scolastiche. Egli fu uno dei pochi fra noi che ebbero chiara idea del Pestalozzi e del pestalozzismo. Derivarono da lui il Cattaneo, il Ferrari, Giuseppe Sacchi e i valorosi scrittori del *Crepuscolo* che dal 1849 al 1859 rifecero la coscienza lombarda. Romagnosi rappresenta il magistero civile della cattedra universitaria nella vita italiana della prima metà del secolo XIX.

Antonio Rosmini (1797-1855) non disgiunge neanche lui il pensiero filosofico dal pensiero pedagogico, ma la mente sua ha altra genesi, altra orientazione, altro indirizzo. Il *Nuovo saggio sull'origine delle idee* (1835) pone il fondamento di tutto il suo sistema filosofico, sistema che svolse in opere successive, nelle quali sono spesso considerazioni che hanno attinenza coll'educazione: egli lasciò anche scritti che direttamente ne trattano. Vagheggiò il Rosmini una filosofia idealista che fosse *moderna, cattolica* e *patriottica*. Egli rappresenta il pensiero neoguelfo, il pensiero che voleva rifare l'Italia col papato. Lasciò incompiuta l'opera sua pedagogica maggiore: *Del principio supremo della Metodica*, che è come *una filosofia della pedagogia*. Il Rosmini vi vuol determinare la graduazione naturale delle idee. Egli aveva già detto nella sua *Logica*: « Le verità che si vogliono comunicare si devono distribuire in una serie nella quale la prima verità non abbia bisogno per essere intesa delle verità che vengono appresso; la seconda abbia bisogno della prima e non della terza e delle susseguenti, e così, in generale, ciascuna s'intenda mediante

Antonio Rosmini.

la precedente, senza che siano necessarie alla sua intelligenza quelle che non sono ancora enunciate, ma restano ad enunciarsi ». Quest'ordine naturale per rispetto alle intellezioni è quello che imprende a cercare e ad applicare nel *Principio supremo della metodica*. Il Rosmini vuol ridurre a forma geometrica lo svolgimento intellettuale e l'educazione intellettuale. « Si rappresentino, egli dice, alla mente del fanciullo primieramente gli oggetti che appartengono al primo ordine di intellezione, di poi gli oggetti che appartengono al secondo ordine d'intellezione, poi quelli del terzo e così successivamente di maniera che non avvenga mai che si voglia condurre il fanciullo a fare un'intellezione di secondo ordine senza essersi prima assicurati che la sua mente fece le intellezioni a quelle respettive del primo ordine, e il medesimo si osservi con le intellezioni del terzo, del quarto, e degli ordini superiori ». La metodica del Rosmini non ha valore che nel suo sistema filosofico. L'ideologia dell'infanzia non è per tal via che si è formata e che oggi progredisce; e per quanto il Rosmini, in pubblicazioni diverse, si sia occupato di argomenti pedagogici, i suoi ideali mistici e i suoi procedimenti metafisici poca efficacia han resa possibile alle sue idee. Il Rosmini tuttavia ha sentito lo spirito nuovo dei tempi, ma non l'ha accolto che in parte. Egli vede l'importanza di una psicologia pedagogica, ma il suo indirizzo metafisico, nonostante il grande acume della sua mente, non gli rese possibile dottrine ben determinate. Ebbe il Rosmini un interprete delle sue idee pedagogiche in Giambattista Antonio Rayneri (1810-1867).

L'opera maggiore del Rayneri è quella che porta il titolo: *Della pedagogica* e mira a dare unità a tutte le dottrine educative. Per lui « l'educazione è l'arte con la quale un uomo autorevole induce un altro a trasformare per mezzo di atti successivi le sue potenze in abiti ordinati ad un fine ». E intorno all'educazione discorre: del soggetto educando, dello svolgimento delle sue potenze, del fine dell'educazione che è

riposto nell'imperar sul senso ed ubbidire a Dio, degli uffici dell'educatore, dei mezzi educativi e delle sue leggi. Esse sono: l'unità, l'universalità, l'armonia, la gradazione e la convenienza che è fondamento di tutte e da cui scaturiscono tutte. Tutte le opere del Rayneri ebbero fra noi grande diffusione; egli esercitò una grande influenza e sulla pedagogia italiana del tempo e sulle scuole, specialmente in Piemonte. Ma troppo lontani siamo con queste dottrine dalla vita vera dell'educazione e delle scuole. Il Rayneri non riescì a diffondere che un formalismo pedagogico e scolastico, un formalismo con poca sostanzialità di cose.

La filosofia di Vincenzo Gioberti (1801-1852) è anch'essa filosofia idealista, filosofia cattolica, filosofia che vuol anzi rinnovare il cattolicismo. Il Gioberti cominciò col credere anche lui, come il Rosmini, che l'Italia potesse essere rifatta dal papato. Il *Primato morale e politico degli italiani* (1843) e il *Gesuita moderno* (1846) si possono considerare come veri trattati di alta Pedagogia nazionale. Ma il Gioberti, nell'ordine politico e pedagogico, dopo le sciagure del 1848-49, rifece i suoi convincimenti politici, e nel *Rinnovamento civile d'Italia* (1851) profetò l'Italia nuova e la fine del Guelfismo. Sarebbe stato possibile il '48 senza il *Primato* del Gioberti? Chi meglio di lui ha mostrato ciò che è il gesuitismo per la vita nazionale? In tutte le sue opere sono accenni a dottrine pedagogiche. « A nulla approda il sapere disgiunto dalla virtù », scriveva nell'opera *Del Buono*. « Se Bacone diceva che l'uomo può quanto sa, si può ragionevolmente dire che egli tanto sa quanto vuole », scriveva nell'*Introduzione alla filosofia*. « Lasciate — scrive nel *Rinnovamento* — gli studi leggeri e le lettere frivole ai damerini e alle donzelle.

Vincenzo Gioberti.

Addestratevi alla ginnastica dell'intelletto come a quella dell'anima e delle membra. Sprezzate gli acquisti facili, amate e proseguite il difficile in ogni cosa. Le difficoltà aguzzano l'ingegno, lo rinvigoriscono e sono fonte di piacere ». Il Gioberti ebbe un interprete di molte sue dottrine, attinenti alla vita scolastica, in Vito Fornàri.

È intanto notevole questo. Gioberti e Rosmini, questi due nostri filosofi che volevano fondare una filosofia cattolica, furono tutti e due combattuti e condannati dalla Chiesa; tutti e due combatterono il panteismo e tutti e due furono trovati panteisti dalla Chiesa. La Chiesa condannò il patriottismo dell'uno e dell'altro.

L'indirizzo civile del Romagnosi, nel campo filosofico e pedagogico, indirizzo di cattedra solitaria e di alta cultura, si lega in certo modo, nel campo politico, col pensiero divinatore ed educativo di Giuseppe Mazzini e colla grande e generosa famiglia di pensatori, di eroi e di martiri della *Giovine Italia*. Mazzini è genio ed eroe: egli non è filosofo nel senso che derivi da una scuola o che intenda chiudersi in una scuola; egli è l'anima, la mente e la coscienza più alta e la più alta operosità patriottica d'Italia. Quanta filosofia pedagogica non è in queste sue parole? « Senza educazione nazionale non esiste moralmente nazione. La coscienza nazionale non può uscir che da quella. Senza educazione nazionale, comune a tutti i cittadini, l'eguaglianza di *doveri* e di *diritti* è formola vuota di senso:

Giuseppe Mazzini.

« la coscienza dei *doveri* e la possibilità dell'esercizio *dei diritti* sono lasciati al caso della fortuna o all'arbitrio di chi « sceglie l'educatore ». La *Giovine Italia* educò la Nazione più di tutti i trattati di Pedagogia di questo tempo, più di

tutte le cattedre; essa cooperò al risorgimento politico nostro più di tutte le iniziative neoguelfe.

Nondimeno anche trattati di Pedagogia ebbe l'Italia negli anni che precedettero il Risorgimento nazionale e scritti con intendimenti di prepararlo e affrettarlo.

Niccolò Tommaseo (1802-1874), mente universale, nell'opera *Dell'Educazione - desiderii e saggi pratici* - pubblicata la prima volta nel 1826, concepisce in modo larghissimo la Pedagogia. Vede il Tommaseo nell'educazione la radice di ogni bene; sente l'importanza della scuola, e delle scuole del popolo e dei nuovi metodi, i quali con acume discute e mira a perfezionare. Per Tommaseo l'educazione è l'unico rimedio alle piaghe sociali. Questa opera del Tommaseo è piena di alti sentimenti e di alti pensieri. Spesso le sue idee sono più accennate che svolte. Cattolico come il Rosmini e poi seguace delle dottrine del filosofo di Rovereto, il Tommaseo distingue però più del Rosmini il significato etico della religione cristiana dalla sua forma tradizionale. Ma nè in quest'opera nè negli altri suoi scritti pedagogici si trova nel Tommaseo unità di pensiero organico e sistematico. « Educare, egli dice, vale emancipare. Liberare il corpo dall'inerzia e dalla mollezza; liberare l'ingegno dal vezzo della troppo facile imitazione e della pigrizia in attendere; dalla soverchia credulità; liberare la volontà esercitandola a non si lasciare trascinare da voglie prepotenti e ingiuste proprie o d'altrui; insomma emancipare l'uomo dalla servitù del male, ecco della vera e cristiana educazione l'uffizio ». Egli è un cristiano, un cristiano ideale; l'educazione è per lui una scienza di esperimento. Vi è nel Tommaseo fede nella bontà della natura e nella spontaneità della natura. La conoscenza dell'educando è necessaria per la sua educazione.

Niccolò Tommaseo.

L'educatore deve guadagnarsi il cuore dell'alunno. La famiglia e le cure della famiglia, sono indispensabili ai primi affetti dell'uomo; la madre deve essere la prima educatrice. Ammaestrare non si deve senza educare; la scienza è un vestibolo al santuario della virtù; l'educazione si fa nelle case non nelle scuole, nelle chiese non nelle piazze, nei campi non nei tribunali; nella parola parlata, non nella scritta. Egli vuole che concordino insieme l'educazione domestica e la pubblica, ma dalla domestica deve sempre aver sua radice ogni bene. Tommaseo più ancora del Rosmini propugna una libertà d'insegnamento fuori dello Stato, egli non sente la scienza come prima fattrice di educazione, ma la religione. Tutta la pedagogia neoguelfa non accoglie il concetto della laicità e dello Stato educatore.

Quale trattato di Pedagogia generale possono esser considerati i *Pensieri sull'educazione* di G. Capponi (1792-1875) pubblicati la prima volta nel 1845. In questo scritto, piccolo di mole, ma denso d'idee, il Capponi considera sotto aspetti nuovi la riforma pedagogica iniziata dall'*Emilio* di Rousseau e determina quanto vi è di vero e di efficace in essa. Combatte il Capponi l'artificialismo educativo e discorre delle molteplici cause che possono rendere efficace l'opera dell'educazione.

Gino Capponi.

E col Tommaseo, e col Capponi, va ricordato Raffaele Lambruschini. Il Lambruschini (1788-1873) ebbe un vero culto per l'educazione, la scuola e le dottrine pedagogiche, che egli, come il Capponi e il Tommaseo, congiunse a grande amore per l'Italia. L'opera sua di pedagogista e di educatore ebbe importanza non solo in Toscana, ma in altre regioni d'Italia. Nella sua opera dell'*Educazione*, pubblicata a Firenze nel 1849, la sostanza della quale era però stata enunciata

nella *Guida dell'Educatore* dal 1835 e negli anni successivi, mira a conciliare l'autorità dell'educatore con la libertà dell'alunno, e l'argomento svolge, non solo in senso pedagogico, ma in senso metafisico. Assegna all'educazione i due uffici: 1° *di dar mano allo spiegarsi, al rinvigorire, al non deviare, all'operare regolare delle forze intrinseche della nostra spirituale natura;* 2° *di recare anticipatamente al fanciullo il soccorso di quelle cognizioni, di quelle norme e di quegli aiuti che dalla società egli deve ricevere per l'osservanza della legge morale del suo spirito in pro suo e in pro di tutti i suoi consorti.* Nell'opera dell'*Istruzione,* pubblicata di poi, cerca di stabilire come una filosofia della didattica. A suo avviso le norme didattiche vanno « tratte dall'umano spirito e dalle sue insite necessità, perchè concorrano con le norme dell'educazione a comporlo nel proprio ordine, il quale non può essere nella volontà, se non è insieme nell'intelletto ». L'istruzione deve quindi aver fondamento sulla conoscenza dello sviluppo intellettuale dell'alunno: solo così il magistero didattico raggiunge il suo scopo e l'alunno è egli stesso come l'artefice delle sue cognizioni, e la scienza della gioventù è come *opera sua, sua produzione, sua creatura vivente.* Mente analitica, il Lambruschini mirò ad inalzare la pedagogia a sistema speculativo, pur avendo sempre presente questioni pratiche educative e scolastiche; più che del Pestalozzi egli ha sentita la influenza del Girard; l'intuizione e l'arte dell'intuizione diventano con lui nomenclatura, studio della lingua; come il Tommaseo e il Capponi, anche il Lambruschini concepisce l'educazione come funzione della famiglia.

E come trattatisti di cose pedagogiche vanno qui ricordati Vitale Rosi di Spello (1782-1851) per il suo *Manuale di scuola preparatoria;* Luigi Alessandro Parravicini (1800-1880) per il suo *Manuale di pedagogia e di metodica;* Domenico Berti (1820-1897) per il suo libro *Del metodo applicato all'insegnamento elementare* pubblicato nel 1849 e Carlo Boncompagni.

Certo chi pone a riscontro i trattati stranieri di pedagogia coi nostri, trova che, anche da noi, sia che prevalgano concezioni religiose o metafisiche, si aspira a riorganizzare la pedagogia; ma trova anche che in questi trattati la nostra cultura pedagogica è troppo locale e troppo poco universale: che manca da noi un rinnovamento delle dottrine psicologiche tale da poter dare fondamento largo alla scienza dell'educazione: che le idee teologiche preponderano: che la mancanza di qualsiasi libertà politica restringe in pochi l'azione delle idee sociali di qualsiasi genere e anche delle idee pedagogiche; che la mancanza di vita scolastica rende la pedagogia quasi del tutto programmatica. A ciò si aggiunga che quantunque tutte queste pedagogie fossero cristiane, esse apertamente o di nascosto erano tutte combattute dalla Chiesa. Però tutti questi trattati di pedagogia, tutte queste correnti pedagogiche della prima metà del secolo XIX hanno una aspirazione comune: aspirano ad una nuova educazione per una nuova Italia; e se gli autori non si accordano sempre su ciò che deve essere la nuova Italia e la nuova educazione, tutti sono scontenti di ciò che l'Italia è, di ciò che è l'educazione del tempo. e vogliono l'una e l'altra diverse e migliori. La storia del nostro risorgimento darà importanza a queste opere.

Ferrante Aporti.

Grande influenza educativa ebbero in questo tempo gli *Asili* di Ferrante Aporti (1792-1857). Gli Asili affratellarono animi di fedi diverse e furono anche opera di carità patria. Se l'istituzione non è nuova, ad essa dette però novità benefica il sentimento italiano; e gli Asili cooperarono al risorgimento nostro e fecero sentire alle moltitudini che l'Italia sarebbe risorta con ideali di bene.

In questo tempo l'Italia ebbe anche essa la sua pedagogia muliebre. Scrisse di pedagogia Caterina Franceschi Ferrucci (1803-1877). L'opera sua principale ha per titolo: *L'educazione morale della donna italiana*. La Ferrucci fu lodata dai letterati del tempo e meritava la lode. Scrisse anche di pedagogia Giulia Molino-Colombini (1812-1879). La sua opera ha per titolo: *Sulla educazione della donna*. Tutte e due queste scrittrici ebbero influenza per diffondere buone idee.

Ma dopo il 1860, ricomposta la maggior parte d'Italia a unità, comincia una vita nuova, la vita della nazione; e colla nuova vita della nazione una nuova filosofia, una nuova pedagogia e tutto un nuovo movimento scolastico.

La filosofia che era stata in gran parte, prima della rivoluzione, neoguelfa, diventa nei suoi indirizzi più diffusi heghelianismo per opera di Bertrando Spaventa; criticismo per opera di Ausonio Franchi e di Giuseppe Ferrari; positivismo per opera di Andrea Angiulli. Continuano, è vero, le vecchie scuole e i vecchi indirizzi, ma la vita nuova del pensiero riesce caratterizzata da questo: dal bisogno di uscire dalle tradizioni nostre e di porre in concordanza l'alta mentalità italiana con quella del resto del mondo: dal bisogno di fare della filosofia la forma libera della mente e di ridurla perciò sovratutto a razionalismo: dal bisogno di far cooperare il rifacimento del pensiero speculativo al rifacimento di tutta la vita italiana. Mentre prima della rivoluzione, filosofia e pedagogia corteggiavano, sia pure inascoltate, la Chiesa; ora è un filosofare indipendente da tutte le confessioni religiose che si viene facendo strada, un filosofare che non guarda che al vero, alla patria e alla patria nell'umanità.

Ma anche dopo la rivoluzione le dottrine pedagogiche ci si mostrano strette a dottrine filosofiche e mirano ad assorgere ad organizzazione sistematica.

Hanno grande importanza nella pedagogia di questo tempo il Fusco, il Siciliani, l'Angiulli, il Latino, il Gabelli e il Veniali.

Edoardo Fusco (1824-1872) professò nell'Università di Napoli Antropologia e Pedagogia. Le sue lezioni, edite dopo la sua morte dalla moglie, attestano alta e svariata cultura e profondi sentimenti liberali. L'opera del Fusco non è del tutto organica; ma merita anche oggi di esser letta. Profonda è la fede del Fusco nell'educazione e nella scuola per restaurare la vita e la coscienza italiana. Il Fusco insiste sulla necessità dell'antropologia per l'educazione e specie sulla necessità di un'antropologia pedagogica; sulla necessità dell'insegnamento oggettivo; sulla necessità di accomodare gl'insegnamenti al carattere, all'intelligenza, alle condizioni sociali degli alunni; sulla necessità che l'educazione sia coordinata al genio dei popoli. Propugna il Fusco l'educazione fisiologica. Vi è in questo pedagogista l'esigenza sovrana che la scienza dell'educazione diventi scienza sperimentale.

Pietro Siciliani (1835-1885) unì più largamente del Fusco le speculazioni filosofiche alle dottrine pedagogiche. Egli cercava nella filosofia certo *indirizzo medio*, che si risolve però in certo eclettismo guidato dalle tradizioni del Galilei e del Vico. In fondo, il Siciliani riesce, a modo suo, un positivista solitario. Moltissimo scrisse di filosofia. Di pedagogia scrisse molte opere e fra queste la *Storia critica delle teorie pedagogiche in relazione colle scienze sociali*; la *Scienza nel l'educazione secondo i principii della sociologia moderna*. Egli vede nell'educazione il mezzo per cui l'uomo da animale assurge a dignità d'uomo;

Pietro Siciliani.

concepisce la pedagogia come scienza derivata, che richiede l'aiuto di molte altre discipline; mostra le relazioni della pedagogia colla psicologia, coll'antropologia, colla biologia e colla sociologia; la necessità che si proceda coi metodi dell'osserva-

zione e dell'esperienza; che dal fatto storico dell'educazione si cavi il principio fondamentale teoretico dell'educazione stessa per discender quindi alle applicazioni. Il Siciliani combattè con coscienza piena e sicura tutti i vecchi indirizzi, ma per voler troppo armonizzare nel campo delle idee, il pensiero suo assume talora forma vaga. Secondo il Siciliani, le parti di cui si compone la pedagogia sono tre: *la storica ed induttiva, la teoretica e deduttiva, l'applicata, ovvero l'arte educativa*. Tuttavia l'opera sua di pedagogista ebbe moltissima efficacia sui maestri. Egli sentì la necessità di una scuola laica e dell'opera dello Stato nell'educazione.

Andrea Angiulli (1837-1890) ebbe come suo costante pensiero il rinnovellamento della filosofia e della pedagogia. Delle sue opere ricordiamo: *La filosofia e la ricerca positiva; La pedagogia, lo Stato e la famiglia; La filosofia e la scuola*. Queste opere onorano l'Italia. In nessuna nazione vi era concepimento più alto della pedagogia di quello dell'Angiulli. Egli fu un gran cultore della filosofia scientifica, ma serbò indipendenza di mente dinanzi ai più grandi pensatori del secolo. In tutto ciò che egli scrive, è un'impronta personale, e fin le cose dette da altri acquistano, dette da lui, un nuovo valore. La sua idea che in tutti i gradi scolastici l'istruzione non deve perdere di mira la concezione della vita, ma prepararvi, ha un altissimo significato. L'Angiulli si lega allo Spencer nel concepire la sovranità della scienza; ma, più largamente del Comte e dello Spencer, svolge la dottrina pedagogica. Lo Stato per l'Angiulli e il Siciliani ha il dovere di curare e di amministrare l'educazione e l'istruzione nazionale. Tutti i filosofi e i pedagogisti neoguelfi o neoguelfeggianti erano di contrario avviso.

Andrea Angiulli.

Emanuele Latino (1845-1890) scrisse: *Dell'educazione let-*

*teraria*; il *Lavoro manuale e il problema educativo*; *Della pedagogia nelle sue armonie ed antinomie;* l'*Ultima mostra universale e i nuovi bisogni della vita scolastica nel rispetto igienico, pedagogico e sociale; Le malattie della scuola e la riforma igienica degli arredi scolastici; Frammenti pedagogici*. Il Latino non ha la mente filosofica e universale del Siciliani e dell'Angiulli; egli tratta le questioni più appariscenti della pedagogia, ma le tratta con criteri scientifici. Il Latino diresse per alcuni anni l'*Archivio di Pedagogia e Scienze affini*.

Aristide Gabelli (1830-1891) scrisse: *L'uomo e le scienze morali; Il metodo d'insegnamento; L'Istruzione della donna in Italia; Pensieri; L'Istruzione in Italia; Il mio e il tuo; La nuova scuola di diritto penale in Italia; Gli scettici della statistica*. Il Gabelli ebbe un grande intuito della scuola e ne promosse la rinnovazione dei metodi. Lo scritto suo — *Il metodo d'insegnamento* — cooperò molto a migliorare la pratica delle scuole italiane. Laddove coi pedagogisti che precedettero il 1860, la riforma pestalozziana arrivava a noi attraverso le interpretazioni del Girard, col Gabelli il pestalozzismo entra nella scuola spogliato di ogni elemento secondario e nella sua sostanza viva e vigorosa. La critica ch'egli fece delle nostre scuole è sempre viva e potente. Mente filosofica e ricca di cultura filosofica, egli tratta le questioni pedagogiche e scolastiche anche in ordine ai fatti e ai loro risultati immediati.

Sui maestri, sulle scuole e sull'indirizzo delle dottrine pedagogiche esercitò molta efficacia Francesco Veniali. Le questioni risguardanti l'importanza della scuola popolare e la posizione sociale dei maestri nell'Italia nuova, furono vivamente impostate da lui; da lui, e in modo pratico, fu discussa la nuova didattica; ed egli fu primo a mettere a nudo le piaghe dell'amministrazione scolastica, che lasciava del tutto le scuole popolari ai Comuni, propugnando, secondo la migliore

tradizione italiana, l'azione diretta dello Stato. Francesco Veniali ebbe l'affetto e la stima di tutti i pedagogisti del tempo. Era lui che accordava sul terreno della pratica le varie dottrine de' pedagogisti del tempo; fu lui che promosse il miglioramento delle scuole normali e che conferì moltissimo al miglioramento della cultura dei maestri. L'operasua nel Ministero della Pubblica Istruzione col Baccelli ebbe gran significato di libertà. Francesco Veniali e Gerolamo Nisio hanno diritto a molte pagine in una Storia della Pedagogia italiana e del nostro Ministero d'Istruzione.

Francesco Veniali.

Adolfo Pick istituì in Italia i Giardini Froebeliani, che vi ebbero fortuna. Così si trovarono di fronte gli Asili dell'Aporti e i Giardini, che Giuseppe Sacchi intese a fondere e a migliorare.

La caratteristica della pedagogia nuova in Italia è di essere antimetafisica e di studiare i problemi pedagogici in relazione alle questioni sociali, sul fondamento dell'antropologia e di una larga esperienza scolastica.

E, secondo questo indirizzo, noi abbiamo riorganizzate le discipline pedagogiche nella *Sociologia Pedagogica,* nella *Antropologia Pedagogica* e nella *Vita interna della Scuola,* per dare agl'insegnanti come un metodo per vedere nella loro connessione i molteplici problemi dell'educazione e della Scuola. Possa questa *Storia della Pedagogia* mettere in grado altri di far meglio di quello che a me è stato possibile di fare.

# INDICE